

PORTE D'EUROPE

Severin Frenzel

Lebenswelten jenseits der Parallelgesellschaft

Postmigrantische Perspektiven
auf Integrationskurse in Deutschland und Belgien

[transcript]

Postmigrantische Studien

Severin Frenzel
Lebenswelten jenseits der Parallelgesellschaft

Editorial

Im postmigrantischen Diskurs, der nicht nur in den Sozialwissenschaften an Verbreitung gewinnt, kommt eine widerständige Praxis der Wissensproduktion zum Ausdruck – eine kritische und zugleich optimistische Geisteshaltung, die für postmigrantisches Denken von zentraler Bedeutung ist.

Die Vorsilbe »post-« bezeichnet dabei nicht einfach einen chronologischen Zustand des Danach, sondern ein Überwinden von Denkmustern, das Neudenken des gesamten Feldes, in welches der Migrationsdiskurs eingebettet ist – mit anderen Worten: eine kontrapunktische Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse. In der radikalen Abkehr von der gewohnten Trennung zwischen Migration und Sesshaftigkeit, Migrant und Nichtmigrant kündigt sich eine epistemologische Wende an.

Das Postmigrantische fungiert somit als offenes Konzept für die Betrachtung sozialer Situationen von Mobilität und Diversität; es macht Brüche, Mehrdeutigkeit und marginalisierte Erinnerungen sichtbar, die nicht etwa am Rande der Gesellschaft anzusiedeln sind, sondern zentrale gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck bringen.

Kreative Umdeutungen, Neuerfindungen oder theoretische Diskurse, die vermehrt unter diesem Begriff erscheinen – postmigrantische Kunst und Literatur, postmigrantisches Theater, postmigrantische Urbanität und Lebensentwürfe –, signalisieren eine neue, inspirierende Sicht der Dinge.

Mit der Reihe »**Postmigrantische Studien**« wollen wir diese Idee und ihre wegweisende Relevanz für eine kritische Migrations- und Gesellschaftsforschung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und dazu einladen, sie weiterzudenken.

Die Reihe wird herausgegeben von Marc Hill und Erol Yildiz. Den wissenschaftlichen Beirat bilden Müzeyyen Ege, Julia Reuter, Dirk Rupnow, Moritz Schramm, Sabine Strasser und Elisabeth Tuider.

Severin Frenzel (PhD) ist Bildungs- und Sozialwissenschaftler und arbeitet in der Forschung, Bildung und Beratung in der Schweiz, in Deutschland und in Belgien.

Severin Frenzel

Lebenswelten jenseits der Parallelgesellschaft

Postmigrantische Perspektiven auf Integrationskurse
in Deutschland und Belgien

[transcript]

Veröffentlicht mit freundlicher Förderung und Unterstützung durch die Universität Innsbruck, Fakultät für Bildungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

(Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2021 im transcript Verlag, Bielefeld

© Severin Frenzel

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagcredit: Maria Frenzel, M.A.

Korrekturat: Regine Jedwabski, M.A.

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5727-2

PDF-ISBN 978-3-8394-5727-6

<https://doi.org/10.14361/9783839457276>

Buchreihen-ISSN: 2703-125X

Buchreihen-eISSN: 2703-1268

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Danksagung	7
Einleitung	9
1. Darstellung und Diskussion des Forschungsstandes	17
1.1 Desintegrationsdiskurse und die Entstehung der Integrationspflicht	17
1.1.1 Signifikante Symbole und hegemoniale Deutungsmuster – der Desintegrationsdiskurs um Verschleierung, Kopftuch und Burkini	17
1.1.2 Mehrheimische Lebenswelten, imaginary homelands und sociospheres	30
1.1.3 Von Multikulturalität zu Diversität	40
1.1.4 Mehrsprachigkeit und sprachliche Diversität	49
1.1.5 Integration, Assimilation und Diskriminierung	55
1.1.6 Prozesse des Othering, Befremdungsreaktionen und pädagogische Antworten	58
1.1.7 Diskursfragmente zur Integration in der Dramademokratie	64
1.2 Integrationspflicht und Integrationskurs	70
1.2.1 Der deutsche Integrationskurs als integrationspolitische und –pädagogische Maßnahme	70
1.2.2 Das flämische Inburgeringstraject im bilingualen Brüssel	80
2. Theoretische Grundlegung	89
2.1 Der cultural lag und Integration als polykontextuelle Systeminklusion	89
2.2 Toxische und resiliente gesellschaftliche Narrative	92
2.3 Chancenreiche Biografien und reflexive Pädagogik	94
2.4 Alltägliche Lebensführung	98
3. Methodologie und Forschungsdesign	101
3.1 Forschungsfragen, Themenkomplexe und Herangehensweise	101
3.2 Transkriptionsregeln – Transkriptionen als Konstrukte	105
3.3 Forschungskorpus	107

3.4	Auswertungsverfahren und Interpretation	107
4.	Empirische Untersuchung	117
4.1	Vier Fallstudien – Interviews im Ruhrgebiet	117
4.1.1	Inci – Es ist egal, welche Sprache, welches Land, welche Kultur, welcher Glaube	117
4.1.2	Sirada – Heute spricht mein Mann auch Thai	151
4.1.3	Volodymyr – Ich bin Sportmeister	174
4.1.4	Floreat – Die Italiener sagen: tutto il mondo un paese	197
4.2	Vier Fallstudien – Interviews in Brüssel	222
4.2.1	Aristide – Ich mag es, jeden zu treffen von woanders	222
4.2.2	Moufid – Ich möchte hier bilingual sein	240
4.2.3	Dilara – Eine Stadt hat viele Orte, die nützlich sind, wenn du neu bist	259
4.2.4	Pierre – Und ich freue mich darauf, in diesem Land zu leben und zu bleiben	281
5.	Fazit – Acht Fallstudien, Integrationskurs und Inburgeringstraject im Vergleich ..	299
5.1	Erwachsenenbildung, Integrationspflicht und Lebensweltbezug	299
5.2	Habitustransformation oder reframing?	311
5.3	Integrationskurs und Alltägliche Lebensführung	323
5.4	Sprachlernprozesse und Sprachumgebung	337
5.5	Felder der Mehrdeutigkeit	347
5.6	Inburgering, Integration und Verweise auf gesellschaftliche Deutungsmuster	354
5.7	Kritische Anmerkungen zur empirischen Untersuchung	365
5.8	Gespräch mit Piet Rabau – Alltag, Urbanität und die Entstehung selbstorganisierter Strukturen	367
6.	Ausblick – Bildung für die postmigrantische Gesellschaft	377
6.1	Das transtopische Sprachlabor der postmigrantischen Gesellschaft	377
6.2	Postmigrantische Mobilität – Topologische Entfernungen, transnationales Kapital und eine neue Definition von Zentrum und Peripherie	381
6.3	Die Gesellschaft braucht eine postmigrantische Bildung	385
	Literaturverzeichnis	405
	Internetquellen (alphabetisch)	417

Danksagung

Herzlich danken möchte ich Erol Yıldız für die Betreuung dieser Studie. Wassilios Baros danke ich als Zweitgutachter. Piet Rabau möchte ich für die Bereitschaft zum Expertengespräch danken. Darüber hinaus danke ich ihm für die Unterstützung bei der sprachlich genauen Übersetzung und Übertragung der Interviews aus den Audio-Dateien. Maria Frenzel danke ich für das Interesse und die wertvollen Diskussionen über die Inhalte dieser Studie. Regine Jedwabski danke ich für das Korrektorat.

Mein besonderer Dank gilt den acht Menschen aus Brüssel und dem Ruhrgebiet, die bereit waren, sich mit mir zu treffen und über sich zu erzählen. Ihnen ist die Entstehung dieser Studie zu verdanken. Hier in der Danksagung werden sie zwar zuletzt genannt, aber in dieser Studie stehen sie an der ersten Stelle.

Einleitung

Verbringt man einen sonnigen Samstagnachmittag in einem Straßencafé auf dem Brüsseler Place du Marché Aux Herbes, hört man unzählige Sprachen, sieht Menschen aus aller Welt. Sie gehen einkaufen, ins Restaurant, hören den Straßenmusiker_innen zu, eilen zur Metro, schlendern an den Schaufenstern der kleinen Geschäfte entlang oder in die überdachten Galeries Royales St. Hubert. Hier, nur eine Seitenstraße entfernt vom berühmten Grand Place, findet das Alltagsleben auf eine Weise statt, die auch für das Ruhrgebiet, Paris, Wien oder London typisch ist: vielfältig, mehrsprachig und urban. Aber nicht nur das, es ist in seiner Fluidität und Lebendigkeit auch mehrdeutig, vielschichtig und nicht fassbar. In Brüssel sprechen Fläm_innen mit der Alltagssprache Französisch eine Zweitsprache und ihre Nachbar_innen von der Côte d'Ivoire ihre Erstsprache. Dennoch studiert eine junge Frau von der Côte d'Ivoire vielleicht an der Vrije Universiteit Brussel auf Niederländisch und nicht an der französischsprachigen Université libre de Bruxelles, um eventuell später in Flandern auf Stellensuche zu gehen und mit ihrem Lebenspartner aus Polen, der Lehrer an der Britischen Schule in Brüssel ist, in Matonge, dem afrikanischen Viertel zu leben. Vielleicht wohnt dann auf derselben Straße in Matonge eine belgische Nachbarin, die länger in Polen lebte als der polnische Lehrer.

Migration prägt die Gesellschaft, führt zur Akkumulation transnationalen und -kulturellen Kapitals. Traditionelle Dichotomien und Begrenzungen sind jedoch nicht einfach durch den Einfluss der Migration außer Kraft gesetzt. Die vielsprachige und von Diversität geprägte Gesellschaft gibt ihnen zwar keine alltagsbestimmende Macht, aber verleiht ihnen diskursive Gestalten. Als solche prägen sie einen öffentlichen Diskurs, sind präsent und beanspruchen, gehört zu werden.

Der gesellschaftliche Diskurs über Migrant_innen und ihre Integration ist ein Beispiel für einen solchen Diskurs.

Die diskursiv konstruierten, defizitorientierten Deutungsmuster zu Migrant_innen führen zu Maßnahmen, die ihre Integration fördern oder bezwecken sollen. In einer von Diversität geprägten Gesellschaft ist aber bereits die Frage nach der Integration immer schon eine, die bereits eine Diversität an Standpunkten enthält.

Integrationskurse bilden ein spezifisches Integrationsverständnis ab. Sie enthalten eine Definition von Individuum und Gesellschaft mit der Integrationsmaßnahme als pädagogisierter Klammer. Ist aber in einem Feld der Mehrdeutigkeit und Ambiguität weder die Gesellschaft eindeutig bestimmbar noch in der Folge das Verhältnis zum Individuum, verschieben sich die Muster der Wahrnehmung. Die Gesellschaft scheint plötzlich wie ein Puzzle, an dem Stücke nicht nur an einer, sondern an verschiedenen Stellen passen. Von diesem Bild gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Abbilder, in den Köpfen der Menschen, in Diskursen, aber auch in Regularien und Gesetzen. Sie fokussieren ausschnitthaft und lassen wie mit der Lupe Dinge hervortreten. Aber unter dem Vergrößerungsglas sieht man plötzlich Anderes, Unerwartetes und Widersprüchliches.

Die Perspektive öffnet sich für die weiter fortschreitende »Diversifizierung der Diversität¹« (MARTINIELLO/PERRIN 2013: 87), überschreitet man national begrenzte Diskurse, Integrationskonzepte und Deutungsmuster. Deshalb werden in dieser Arbeit sowohl vier Teilnehmende am deutschen Integrationskurs als auch vier Teilnehmende am belgischen Inburgeringstraject² interviewt, ihre Sichtweisen analysiert und interpretiert.

Neben den Ergebnissen dieser Analyse werden auch die unterschiedlichen Wege des deutschen und belgischen (hier des flämischen) Integrationskurses dargestellt und diskutiert. Die Regionen, in denen die Interviewten leben, sind das deutsche Ruhrgebiet und die belgische Region Brüssel-Hauptstadt (Brussels Hoofdstedelijk Gewest – Région de Bruxelles-Capitale). Beide sind urbane Ballungszentren mit einer von Diversität gekennzeichneten Bevölkerung, alltäglicher Mehrsprachigkeit und transnationaler und transkultureller Prägung der Stadtquartiere und Kommunen.

Aus Sicht der Interviewten werden folgende Fragen beantwortet:

- Wie organisieren sie ihren Alltag, welche Alltagsstruktur haben sie etabliert und welche Ressourcen, Barrieren und Vereinbarkeitsprobleme spielen eine Rolle?
- Welche privaten und beruflichen Zielvorstellungen und welche Bildungsziele haben die Interviewten?
- Wie erleben sie das Kursgeschehen, den Unterricht, die Kursgruppe, das Lehrmaterial und die Lehrperson/en?

1 Martiniello/Perrin geben an, der Begriff stamme vom Historiker David Hollinger, der ihn im Kontext der Vereinigten Staaten gebraucht habe und übertragen ihn auf die Situation in Belgien (vgl. MARTINIELLO/PERRIN 2013: 87). Im Fußnotenverzeichnis der Aufsatzsammlung findet sich folgende Quelle: »D. Hollinger, Postethnic America: Beyond Multiculturalism, New York, Basic Books, 1995.« (VON BUSEKIST 2013: 278)

2 Der belgische Integrationskurs in Verantwortung der niederländischsprachigen Flämischen Gemeinschaft heißt »Inburgeringstraject«.

- Was verstehen die Interviewten selbst unter Integration oder Inburgering und wie positionieren sie sich selbst?

Forschungsperspektive

Diese Studie versteht sich im Kontext der postmigrantischen Perspektiven. Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen erfordern einen neuen Blick nicht nur auf Migration, sondern auch auf die Gesellschaft. Yıldız führt dazu aus:

»Für einen alltagsnahen Zugang gilt es, die Aufmerksamkeit auf die urbane Lebenswirklichkeit zu richten, auf Alltagspraktiken, Perspektiven, Ideen und Visionen, die *Migration* nicht allein zum Forschungsgegenstand, sondern *zum Ausgangspunkt des Denkens* machen. Dies erfordert zugleich ein anderes Herangehen, einen *kontrapunktischen Blick*, wie ihn Edward Said (1994³) vorgeschlagen hat. Etablierte Gewissheiten werden gegen den Strich gelesen, hegemoniale Vorstellungen aus der Perspektive und Erfahrung von Migration dekonstruiert – eine Perspektive, die sich in geistiger Nähe zur Foucaultschen Genealogie oder zu ideologiekritischen Ansätzen der postkolonialen Theorien bewegt. Diesen kontrapunktischen Blick auf Migration nenne ich *postmigrantisch*. Der Fokus richtet sich dabei auf Verschränkungen, Überschneidungen, Übergänge und geteilte Geschichten, aus denen sich die Diversität urbaner Lebenswirklichkeit erschließt.« (YILDIZ 2017: 19f.)

Wenn Migration von der Peripherie ins Zentrum der Gesellschaft rückt, zur Prämisse jeder Gesellschaftsanalyse wird, realisiert sich eine »epistemologische Wende«, die einen anderen Blick auf Normalitätsvorstellungen, auf hegemoniale Definitionen und auf »marginalisierte Wissensarten und Praktiken« richtet (ebd.: 22).

»Das Postmigrantische fungiert damit als eine Analysekatgorie für soziale Situationen von Mobilität und Diversität, macht Brüche, Mehrdeutigkeiten und marginalisierte Erinnerungen sichtbar, die nicht am Rande der Gesellschaft anzusiedeln sind, sondern zentrale gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck bringen. Durch seine irritierende Wirkung schafft dieser neue Zugang auch eine kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen. Das Postmigrantische versteht sich zugleich als ein Kampfbegriff gegen Migrantisierung und Marginalisierung von Menschen, die sich selbst als integralen Bestandteil der Stadtgesellschaft sehen, gegen einen öffentlichen Diskurs, der Migrationsgeschichten weiterhin als spezifische historische Ausnahmerecheinungen behandelt und dabei eine Trennung

3 Im Literaturverzeichnis ist folgende Quelle aufgeführt: »Said, E. W. (1994). Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt a.M.« (YILDIZ 2017: 33)

zwischen *einheimischer Normalität* und *zugewanderten Problemen* vornimmt.« (Ebd.: 23)

Migration zum Ausgangspunkt zu machen, wendet den Blick auf die Gesellschaft. Ein homogenes *wir* gegenüber den *anderen* kann zwar noch unterstellt, aber nicht mehr begründet werden. Gesellschaftlich akzeptierte Regeln der Konstruktion dichotomer Gruppen sind durch eine postmigrantische Perspektive infrage gestellt.

Das hat Folgen: Einerseits entlarven sich Marginalisierungen, beispielsweise von migrantischer Mobilität und Diversität, als an den Rand und aus dem Blickfeld gedrängte soziale Tatsachen aus der Mitte der Gesellschaft (vgl. YILDIZ 2015: 22). Migration als Ressource mit ihrer Kraft zur Gesellschaftsveränderung (vgl. YILDIZ 2017: 21) wird sicht-, hör- und wahrnehmbar, sobald man einen unverstellten Blick auf sie richtet. Dazu muss die Brille der hegemonialen Migrationsdiskurse, die filternd, verdrehend und wertend Einfluss nehmen, abgenommen werden.

Die Interviewten dieser Studie, acht Teilnehmende an Integrationskursen, werden in dieser Blickumkehr nicht als integrationsbedürftige Subjekte gesehen. Sie sind Expert_innen ihres Alltags, kompetente Gesellschaftsmitglieder mit einem Schatz aus transnationalen und transkulturellen Ressourcen, sind Menschen mit Plänen, Wünschen und Träumen. Sie sind der Ausgangspunkt dieser Studie und um ihre Erzählungen geht es. Dieses Anliegen erfordert eine geeignete methodische Herangehensweise:

»Erforderlich für die Fundierung einer subjektbezogenen Migrationsforschung ist dabei eine Fokussierung ihres Gegenstandsverständnisses auf Fragen nach den subjektiven Handlungsbegründungen und Lebensinteressen der Migrant(inn)en. Dieses Gegenstandsverständnis geht mit einem Erkenntnisinteresse einher, welches die Aufgaben der Wissensbildung nicht mit Fokus auf die technische Verwertbarkeit des Wissens definiert, sondern auf die Gewinnung emanzipatorischen Reflexionswissens abzielt. Orientiert sich die Aufgabe der Wissensbildung an der Gewinnung emanzipatorischen Reflexionswissens und richtet man entsprechend das Wissensideal an dieser Aufgabe [sic], dann ändert sich entsprechend radikal auch das Gegenstandsverständnis und entsprechend auch das jeweilige Untersuchungsdesign von Migrationsstudien. Die Untersuchung der gesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Subjektivität steht dabei im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses im Forschungsprozess (Baros 2008⁴).« (BAROS 2010: 376)

4 Der Autor nennt im Literaturverzeichnis des Aufsatzes folgende Quelle: »Baros, Wassili-os (2008): Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrationsforschung. Zum Verwertungszusammenhang von wissenschaftlichen Erkenntnissen am Beispiel des Neo-Assimilationsansatzes in der Bilingualismdebatte. In: conflict & communication online 2008. 2.7« (BAROS 2010: 400).

Die Methodik wird in diesem Sinne für diese Studie entwickelt.

Empirische Untersuchung

Die acht narrativen Interviews fokussieren die Themenkomplexe Herkunft und Biografie (T1), die Alltägliche Lebensführung (T2), individuelle Zielvorstellungen (T3), das Kursgeschehen (T4), und die individuelle Sicht auf Integration (T5).

Sie werden entlang der für diese Studie entwickelten Transkriptionsregeln verschriftlicht. Ein eigenes Verfahren ist notwendig, um aus acht Interviews, die in den Sprachen Deutsch, Französisch, Niederländisch und Englisch stattfanden (mit Sprachwechseln auch während des Interviewverlaufs), deutsche Texte zu erstellen.

Im Anschluss werden sie in einem ebenfalls für diese Studie entwickelten subjektbezogenen postmigrantischen Verfahren der ambiguitätstoleranten hermeneutischen Interpretation analysiert, interpretiert und ausgewertet. Die Interviewanalysen werden als eigenständige Fallstudien erarbeitet. Die Analyse des Untersuchungsmaterials arbeitet systematisch Mehrdeutigkeiten heraus und bildet Diversität ab.

Die Ergebnisse der einzelnen Fallstudien werden diskutiert und daraufhin befragt, ob emanzipatorisches Reflexionswissen abgeleitet werden kann und wenn ja, wie es inhaltlich zu bestimmen ist.

Aufbau der Studie

Der Forschungsstand zur Integration soll zu Beginn dieser Studie mit seinen zentralen Befunden mit der gesellschaftlichen Integrations- beziehungsweise Desintegrationsdebatte in postmigrantischer Perspektive in einen Dialog gebracht werden (Kapitel 1).

Gesellschaftliche Diskurse prägen die Art und Weise der Wahrnehmung und Deutung des Alltags. Das geschieht auf eine Weise, die Deutungsmuster als Alltagswissen auf eine inexplizite Weise zur Geltung bringt:

»Die Routinisierung des Alltagswissens und des Alltagshandelns beruht auf der Inexplizitheit, auf der Prämisse, daß nicht alles gesagt oder gefragt werden muß. Man setzt ein tacit knowledge voraus, das heißt, daß man etwas weiß, ohne daß man sagen muß oder sagen könnte, was man weiß: Alltagswissen ist inexplizit, weil es in einer Welt der Selbstverständlichkeiten untergebracht ist.« (SOEFFNER 1989: 19)

Deutungsmuster sind mit Rekurs auf Mead »Produkte von Interaktionsprozessen und Interaktionssystemen, nicht etwa pure Widerspiegelung der Perspektive eines Einzelnen

(Mead 1934⁵)« (SOEFFNER 1989: 18). Unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen haben daran unterschiedliche Anteile. Aus einer ungleich verteilten Diskursmacht folgt eine größere oder kleinere Einflussmöglichkeit auf den Inhalt von Deutungsmustern.

Der Diskurs ordnet, regelt, teilt ein, bewertet und steuert, ohne dass es einen Abgleich mit den tatsächlichen Verhältnissen gäbe:

»Die Inexplizitheit des Alltagswissens, seine formale Organisation in der Typik der Normalität und seine davon abhängende inhaltliche Repräsentation in zwar generativ handlungswirksamen, aber von dem Betroffenen nur latent gewußten sozialen Deutungsmustern weisen aus, daß es für dieses ›Wissen‹ keine Überprüfungskriterien gibt. Es muß vielmehr als ein System von Selbstverständlichkeiten, unüberprüften Plausibilitäten, d.h. als ein System von Glaubenssätzen verstanden werden.« (SOEFFNER 1989: 20)

Der Diskurs um die Integration von Migrantinnen und Migranten ist eine in diesem Sinne durch Wiederholung entstandene, gesellschaftliche »Normalitätskonstruktion im Alltag« (SOEFFNER 1989: 17), die Einzelne davon entlastet, sich selbst ein Bild zu machen und dieses in der Interaktion zu vertreten. Auf Dauer gestellt, entwickelt sich eine Ritualisierung und »Erstarrung« (ebd.). Der Integrationsdiskurs argumentiert defizitorientiert und ist im Grunde ein *Desintegrationsdiskurs*. Als solcher bietet er den Begründungszusammenhang für staatliche Maßnahmen zur Integration, die an das Ausländerrecht gekoppelt sind und unterstellte Integrationsdefizite durch Beschulung beheben sollen. Der *Desintegrationsdiskurs* ist folglich die Legitimationsgrundlage staatlichen Handelns.

Die Konzeptionen von Integrationskurs und Inburgeringstraject ergeben sich jeweils aus den gesellschaftlichen Debatten um Migration und Integration. Eine Darstellung des deutschen Integrationskurses und belgischen (flämischen) Inburgeringstrajects schließt sich deshalb der Diskussion des *Desintegrationsdiskurses* unmittelbar an.

Die theoretische Grundlegung (Kapitel 2) beginnt mit einer kritischen Diskussion des Kulturbegriffs und der Suche nach einem geeigneten sprachlichen Instrumentarium in der postmigrantischen Gesellschaft. Entscheidend für die Resilienz einer Gesellschaft sind nationale Narrative. Sie können helfen, eine Krise zu bewältigen, aber auch tiefer in sie hineinführen. Die Bedeutung toxischer und resilienter nationaler Narrative wird diskutiert. Dann wendet sich der Blick zum Individuum. Nicht nur die Teilnahme an Bildung, sondern auch eine Neustrukturierung des Alltags nach Ereignissen transnationaler Mobilität bietet Lernanrei-

5 Soeffner nennt im Literaturverzeichnis folgende Quelle: »Mead, George Herbert (1934): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung von Charles W. Morris. Frankfurt 1969.« (SOEFFNER 1989: 229)

ze und führt möglicherweise zu Habitustransformationen. Integration findet im Alltag statt. Das Konzept der Alltäglichen Lebensführung begreift die individuelle Alltagsstruktur als Produkt des Alltagshandelns.

Die Methodologie und das Forschungsdesign der empirischen Studie schließen sich an (Kapitel 3). Nach der Darstellung der Forschungsfragen, Themenkomplexe und der Herangehensweise werden die Transkriptionsregeln entwickelt und begründet. Der Forschungskorpus, acht transkribierte Interviews, wird dargestellt. Das postmigrantische Auswertungsverfahren einer subjektbezogenen ambiguitätstoleranten Interpretation wird entwickelt und diskutiert.

Die empirische Untersuchung umfasst acht Fallstudien (Kapitel 4). Jede Fallstudie steht für sich und ist eigenständig. So individuell und einzigartig wie die Interviewten ist auch die jeweilige Forschungssituation. Forschungsergebnisse unterliegen, so Helfferich mit Rekurs auf Flick, der »Versionenhaftigkeit«⁶ (HELFFERICH 2005: 21), denn jede empirische Untersuchung leistet nicht nur eine Rekonstruktion von »Sinn« (ebd.: 19), sondern ist selbst auch eine Konstruktionsarbeit.

Ein sich anschließendes Fazit dient der Darstellung, Diskussion, Reflexion und Einordnung der Ergebnisse (Kapitel 5). Die beiden unterschiedlichen Herangehensweisen von Integrationskurs und Inburgeringstraject werden aufgeschlüsselt sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Ergänzend wird ein Expertengespräch mit Piet Rabau geführt, um sich der Frage zu nähern, wie sich urbane soziale Netzwerke und selbstorganisierte Strukturen herausbilden. Das Expertengespräch findet als komplette Transkription seinen Eingang in diese Arbeit und wird selbst keiner Analyse unterzogen.

Ein Ausblick schließt sich an, in dem einige Befunde dieser Arbeit weitergedacht und in eine noch unbekanntere Zukunft der postmigrantischen Gesellschaft hineingelesen werden. Mehrsprachigkeit, Mobilität und Bildung stehen dabei im Mittelpunkt (Kapitel 6).

Hinweis zu Literaturziten

Die alte beziehungsweise neue Rechtschreibung sowie Hervorhebungen werden in allen Zitaten dem Original entsprechend übernommen. Die Literaturzitate, soweit sie nicht in deutscher oder englischer Sprache vorliegen, sind von mir als Autor dieser Studie ins Deutsche übersetzt.

6 Helfferich nennt als Quelle »Flick 1996, 19f« (Fußnote HELFFERICH 2005: 21). Im Literaturverzeichnis führt sie auf: »Flick, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 2. Auflage« (HELFFERICH 2005: 188).

1. Darstellung und Diskussion des Forschungsstandes

1.1 Desintegrationsdiskurse und die Entstehung der Integrationspflicht

1.1.1 Signifikante Symbole und hegemoniale Deutungsmuster – der Desintegrationsdiskurs um Verschleierung, Kopftuch und Burkini

Am Mittelmeerstrand von Nizza tummeln sich im Sommer 2016 vor azurblauem Meer die Badegäste. Auch für Sicherheit ist gesorgt, vier männliche, bewaffnete und uniformierte Polizisten patrouillieren und beobachten dabei aufmerksam das Geschehen. Plötzlich entdecken sie eine junge Frau, die Ordnung und Sicherheit stört. Aber was ruft die Ordnungsmacht auf den Plan? Sie liegt nur dort, genau wie die anderen Badegäste, im Sand in der Sonne, die Augen geschlossen. Die Polizisten, dienstbeflissen bemüht, die Gesetze durchzusetzen, gehen zu ihr. Sie fordern die junge Frau auf, ihre langärmelige Bluse abzulegen, unter der sie ein kurzärmeliges Shirt trägt.

Ein Foto, das die Situation einfängt und zeigt, wie die auf dem Sand sitzende Frau, mit blauem Kopftuch und einer Leggings, umringt von vier um sie stehenden Polizisten, ihre blaue Bluse ablegen muss und ihr schwarzes, kurzes Shirt darunter zum Vorschein kommt, kursierte in den Medien (MEISTER 24.08.2016¹).

Damit Polizist_innen aber eine derartige Maßnahme durchsetzen können, benötigen sie eine gesetzliche Grundlage. Kann es eine solche geben? Und was ist das beanstandete Vergehen?

Wer im urbanen Raum unterwegs ist, sieht viele verschiedene Möglichkeiten, sich darzustellen und Individualität und Persönlichkeit auszudrücken: Cosplayers in fantasievollen Outfits, Punks, Gothics, Nerds, Afrolooks und Dreadlocks, Rocker_innen, Militärlooks, Raver_innen, durch Rap und Hiphop inspirierte Outfits und unzählige weitere individuelle Formen der Selbstdarstellung. Kann es in die-

1 <https://www.welt.de/politik/ausland/article157849685/Nizza-Foto-befeuert-die-Burkini-Hysterie-in-Frankreich.html>

ser sozialen Wirklichkeit der Freiheit und Vielfalt so etwas wie eine gesetzliche Kleiderordnung geben?

Überraschenderweise gibt es sie. In Frankreich ist es das »Gesetz Nr. 2010 – 1192 zum Verbot der Gesichtsverschleierung im öffentlichen Raum«².

Auch in Belgien existiert seit 2011 ein »Gesetz zur Installierung eines Verbots des Tragens von Kleidung, die das Gesicht vollständig oder größtenteils verbirgt«³. Das Tragen von entsprechender Kleidung ist ein mit Geldbußen von fünfzehn bis fünfundzwanzig Euro oder bis zu sieben Tagen Gefängnis geahndeter Straftatbestand (vgl. ebd.).

Beide Gesetzestexte richten sich aber nicht direkt gegen spezifische Kleidungsstücke. Sie sind also keine Burka- oder Niqabverbote. Beide Kleidungsstücke wären, wenn sie denn überhaupt einmal getragen werden, leicht im öffentlichen Raum auszumachen. Die Verbote richten sich nicht gegen das *Was* der Kleidungsstücke, sondern gegen das *Wie* der individuellen Bekleidungspraxis. Verboten sind nicht bestimmte Kleidungsstücke, sondern ein Tragen von Kleidung zum *Zweck* der Gesichtsverhüllung. So muss ein_e Vertreter_in der Obrigkeit nun selbst die Entscheidung treffen, ob ein Verstoß vorliegt. Es reicht also nicht aus, im öffentlichen Raum nach Burka, Niqab und ähnlichen Kleidungsstücken Ausschau zu halten, sondern ein_e Polizist_in muss beobachten, ob jemand ein eigentlich beliebiges Kleidungsstück *auf eine verbotene Weise* trägt. Das allein kann aber den Vorfall in Nizza noch nicht erklären, denn die junge Frau am Strand trug lediglich ein erlaubtes Kopftuch und keinen verbotenen Gesichtsschleier und ablegen musste sie ihre Bluse.

In Südfrankreich gab es über das gesetzliche Verbot der Gesichtsverschleierung hinaus städtische Erlasse, die das Tragen eines Burkinis am Strand mit einem Verbot belegten (LE MATIN D'ALGÉRIE: 13.08.2016)⁴. Der Burkini, ein Ganzkörperanzug und Schwimmbekleidung aus den üblichen Materialien, zeigt dieselben Körperpartien wie ein Taucheranzug, das Gesicht, die Hände und die Füße. Die Erlasse ergänzten die neue gesetzliche Bekleidungsordnung, denn sie richteten sich mit dem Burkini konkret gegen ein ganz bestimmtes Kleidungsstück, das das Gesicht frei lässt und deshalb nicht vom Gesetz gegen die Vollverschleierung erfasst wird.

Beide rechtlichen Regelungen, Erlasse und Gesetz, wurden von den Polizisten am Strand von Nizza inhaltlich vermischt:

2 »LOI n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public« (<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2010/10/11/JUSX1011390L/jo/texte>).

3 »Wet tot instelling van een verbod op het dragen van kleding die het gezicht volledig dan wel grotendeels verbergt« vom 1. Juni 2011 (www.ejustice.just.fgov.be/eli/wet/2011/06/01/2011000424/justel).

4 Diese Erlasse wurden im Sommer 2016 vom Conseil d'État für nichtig erklärt und es gibt sie deshalb inzwischen nicht mehr (TZERMIAS: 26.08.2016).

Die Frau am Strand von Nizza trägt weder Gesichtsschleier noch Burkini. Sie verhält sich damit entsprechend der geltenden Kleiderordnung. Sichtbar sind jedoch auch nur Gesicht, Hände und Füße, wie beim Burkini. Das Burkini-Verbot interpretieren die Polizisten falsch: Sie sehen es nicht als *Verbot eines bestimmten Kleidungsstückes*, wie es die Erlasse vorsehen, sondern als *Verbot einer Bekleidungspraxis* wie beim Verschleierungsverbot. Sie gehen davon aus, dass das Tragen von Kleidungsstücken zum Zweck der Verhüllung derselben Körperpartien, die ein Burkini bedeckt, verboten ist. Die Polizisten nötigen die Frau schließlich dazu, mehr von ihrem Körper zu zeigen, als sie will, ohne dass sie gegen die bestehende Kleiderordnung verstoßen hat. Die *Liberté*, die *Freiheit*, weicht einer polizeilich erzwungenen *Freizügigkeit*.

Eine öffentliche Debatte über Integrationsdefizite von Migrant_innen lässt sich europaweit und länderübergreifend beobachten. Gesichtsschleier, Kopftuch und Burkini sind innerhalb der Debatte zu Symbolen für migrantische Segregation, religiöse und kulturelle Rückständigkeit und Desintegration geworden. Südfranzösische Kommunen hatten deshalb entschieden, nicht nur den Gesichtsschleier, sondern auch den Burkini von »ihren« Stränden zu verbannen.

In Deutschland verweigerte man einer Lehrerin wegen des Tragens eines Kopftuches eine Anstellung in der Schule. Schließlich entschied das Bundesverfassungsgericht, es gäbe zum Ausschluss keine gesetzliche Grundlage, und verwies die Zuständigkeit, über diese Frage zu entscheiden, zurück an die Bundesländer (KORTEWEG/YURDAKUL 2016: 185).

Jemanden zu zwingen, Kleidung abzulegen, stellt sowohl die Integrität der Persönlichkeit als auch ihre Rechte infrage. Das lässt sich nur mit einem triftigen Grund rechtfertigen. Die Kopftuchdebatte verzahnt mehrere Diskurslinien des Desintegrationsdiskurses und liefert selbst diesen Grund: Islamisch konnotierte Bekleidungspraxen werden sowohl als *Integrationshindernis* als auch als *Sicherheitsrisiko für die Gesellschaft* interpretiert.

Schubert referiert mit Rekurs auf Erving Goffman »Territorien des Selbst«⁵ als Ansprüche des Individuums auf seinen eigenen Raum in der Interaktion (SCHUBERT 2007: 147f.):

Der »Benutzungsraum« ist das Territorium, das ein Individuum während einer Begegnung im öffentlichen Raum beanspruchen kann (ebd.: 148). Ohne eine Vorverständigung und als allgemeine Konvention sorgt er dafür, dass man sich auf der Straße ausweicht. Der Anspruch auf den »Persönlichen Raum« verhindert, dass andere ihn ungewollt überschreiten (ebd.: 147), wie etwa sich im Bus oder Zug zu

5 Schubert nennt dazu folgende Quelle: »Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a.M.« (SCHUBERT 2007: 154)

nahe zu kommen. Dann gibt es noch die »Box« als temporären territorialen Anspruch (ebd.). Schubert nennt als Beispiel das Handtuch auf einem Liegestuhl, das anzeigt, dass dieser Stuhl bereits besetzt ist (vgl. ebd.). Im Fall von Kleidung handelt es sich um die »Hülle als engste Form egozentrischer Territorialität in Gestalt der Kleider, die die Haut bedecken und der Haut, die den Körper schützt« (ebd.: 148).

Schon bei den Territorien des Selbst, die noch einen weiteren Abstand zur Person markieren, ist es eine Grenzüberschreitung, gegen ihren Willen in diesen Raum einzudringen. Wer sich in Telfs, Brighton, Burgos oder Świnoujście in einen Linienbus setzt, der nur mit einer Person besetzt ist, sich direkt neben sie platziert und womöglich dabei noch eine Berührung herstellt, verstößt gegen das unausgesprochene Regelwerk. Wer sich auf dem Handtuch eines anderen Bade-gastes auf einem Liegestuhl in einem Berliner Freibad, am Wörthersee oder am Mittelmeerstrand in Nizza niederlässt, dringt in den Privatbereich des anderen ein. Es ist zu erwarten, dass der_die Betroffene darauf reagiert und sein_ihr Recht auf Beachtung seines_ihres Territoriums einfordert. Die Territorien des Selbst sind nicht beliebig, sondern empirisch von Goffman ermittelte, gültige »interaktive Verhaltensregeln im Sozialraum« (ebd.: 147). Sie sind allgemeine Konventionen und beanspruchen Gültigkeit und Bekanntheit. Liegt jemand am Strand auf meinem Handtuch, während ich vom Baden zurückkehre, wäre die Ausrede, er_sie habe nicht gewusst, dass es mich stören könnte, wenig glaubwürdig.

Im Fall der Verbote bestimmter Kleidungsstücke und erst recht der staatlichen Durchsetzung einer ungewollten Entblößung wird gegen dieses interaktive Verhaltensregelwerk jedoch offen verstoßen und sogar in das dem Menschen nächste, ihn direkt schützende Territorium von Kleidung und Haut eingegriffen. Der Konvention entspricht eine Kleiderordnung, die durchsetzt, dass der_die andere nicht mehr von seinem_ihrem Körper zeigt, als der öffentlichen Schamgrenze angemessen ist. Die Einrichtung von FKK-Stränden stellt die Achtung vor den Territorien des Selbst nicht infrage. Dort geschieht jede Entblößung wie auch die Konfrontation mit ihr freiwillig.

Am Strand in Nizza gab es jedoch einen Eingriff in die Territorien des Selbst ohne Freiwilligkeit. Welches Verhältnis von Gesellschaft und Individuum und welches Konzept von Integration wirken im Hintergrund von Gesetzen, Erlassen und Maßnahmen, die zu solchen Handlungen führen können?

Zunächst fällt eine große Widersprüchlichkeit ins Auge: Einerseits wirkt eine Gesellschaft, die sich durch Bekleidungspraxen bedroht sieht, sehr fragil. Andererseits zeigen staatliche Behörden rigide ihre Macht, Durchsetzung und Dominanz.

Schaut man genauer hin, richten sich Verbote zwar gegen bestimmte Bekleidungspraxen, die gesellschaftliche Ablehnung aber richtet sich nicht gegen Kleidungsstücke, sondern gegen Zuwanderer_innen, ihre Herkunft, Kultur, Religion und eine unterstellte Fremdheit. Der Diskurs um das Kopftuch ist deshalb nur ein

Beispiel für die defizitorientierte Desintegrationsdebatte und erfüllt an dieser Stelle der Studie einen ganz bestimmten Zweck: Er soll exemplarisch die Diskurslinien der Desintegrationsdebatte verdeutlichen.

Abbildung 1: Flohmarkt, Brüssel;

Abbildung 2: Kinderschminken, Brüssel



Frauen mit einer Verschleierung werden einerseits als potenzielle Straftäterinnen und Gefährderinnen von Demokratie und Sicherheit in den Blick genommen und andererseits als wehrlose Objekte von religiösen Eiferern gesehen, die den Frauen ihr Weltbild aufnötigen und ihnen einen konservativen Lebensstil vorschreiben wollen. So sieht das französische Gesetz drakonische Strafen für den Fall vor, dass eine Frau zum Tragen eines Gesichtsschleiers gezwungen wird⁶. Frauen mit einem Gesichtsschleier werden zu Symbolen für einen unterstellten Kulturzusammenhang, der als rückständig, vormodern und undemokratisch gilt und ein defizitorientiertes Frauenbild enthält.

Das Deutungsmuster zeigt, dass es hier um kulturelle Schemata geht, die einen visuellen Reiz, ein Kleidungsstück oder eine Bekleidungspraxis auf eine gleiche, symbolisch geprägte Weise ausdeuten. Qualitative Studien zeigen aber, dass die

6 »Art. 225-4-10.-Le fait pour toute personne d'imposer à une ou plusieurs autres personnes de dissimuler leur visage par menace, violence, contrainte, abus d'autorité ou abus de pouvoir, en raison de leur sexe, est puni d'un an d'emprisonnement et de 30 000 € d'amende« (<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2010/10/11/JUSX1011390L/jo/texte>).

hegemonialen Deutungsmuster zur Verschleierung der empirischen Lebenswirklichkeit widersprechen.

Halit Öztürk referiert eine Arbeit von Yasemin Karakaşoğlu, die anhand einer qualitativen Studie Studentinnen mit und ohne Kopftuch zu Religiosität und Erziehungsvorstellungen befragt hat. Ein zentrales Ergebnis der Studie laute, dass die Studentinnen, unabhängig von ihrem Kleidungsstil, ein »säkulares Grundverständnis« teilen und Religiosität als individuelle Privatangelegenheit sehen (ÖZTÜRK 2007: 30⁷). Das Tragen des Kopftuches sagt über Einstellungen, Erziehungsstile oder die individuelle Sicht auf den Stellenwert von Religion in der Gesellschaft nichts aus.

Zur Analyse von kulturellen Symbolsystemen schlägt Ludger Pries vor, »signifikante Symbole« aufzuspüren, deren Merkmal darin bestehe, dass sie für Individuen aus dem gleichen Kulturzusammenhang eine übereinstimmende Bedeutung haben (PRIES 2008: 231). Überträgt man diese Herangehensweise auf Argumentationslinien der Desintegrationsdebatte zur islamischen Verschleierung, kann man festhalten, dass das Tragen des islamischen Kopftuches zwar eine migrantisch verortete Bekleidungspraxis, hier jedoch ein signifikantes Symbol für das Deutungsmuster *Unterdrückung der Frau in der islamischen Kultur* ist. Damit gehört das Kopftuch als signifikantes Symbol dem einheimischen Kulturzusammenhang an. Der als einheimisch verstandene Kulturzusammenhang ist eine hegemoniale Wirklichkeitskonstruktion, bei der Machtverhältnisse konstituiert und erlernte Befremdungsreaktionen strategisch eingesetzt werden.

In Deutschland ist die »Kopftuch-Frau« ein einheimisches Symbol für die Unterdrückung und Unfreiheit der ausländischen, islamischen Frau und der mangelnden Integration ihres ganzen Familienverbandes, das sich hartnäckig seit den 1970er Jahren hält (BECK-GERNSHEIM 2007: 52ff.). Aber nicht nur mediale Produkte, sondern auch wissenschaftliche Studien – vor allem quantitative – reproduzieren es.

In der Einleitung der Monografie »Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa« regt die Herausgeberin an, »über die epistemologischen und normativen Voraussetzungen der Wissensproduktion selbst nachzudenken« (AMIR-MOAZAMI 2018: 10). Nicht mehr die Muslim_innen, über die es eine umfassende »Diskursivierung« gäbe, sondern die Bedingungen der Wissensproduktion müssten analysiert werden (ebd.).

Amir-Moazami konstatiert eine Fülle von vor allem quantitativen Studien mit einer großen Bandbreite an Fragestellungen und stellt fest:

7 Öztürk nennt als Quelle: »Karakaşoğlu, Yasemin: Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland, Frankfurt a.M.: IKO 2000.« (ÖZTÜRK 2007: 270)

»Wenn wir diese Fragenvielfalt auf ein Epistem herunterbrechen sollten, so wäre es das der ›Integration«. Wo die Politik auf den ›Integrationsimperativ« (Hess/Moser/Binder 2009: 13)⁸ setzt, setzt sie die Forschung dazu ein, Integrationsgrad, -fähigkeit und -bereitschaft von Muslimen zu ermitteln. In ihrer äußerst aufschlussreichen Analyse der Zusammenhänge von Statistik und Rassismus problematisiert Linda Supik (2014: 124)⁹ diese statistische Erhebungswut als ›Integrationsmonitoring«.« (AMIR-MOAZAMI 2018a: 94)

Ist das Kopftuch ein negativ besetztes signifikantes Symbol der sich als einheimisch verstehenden Gesellschaft, stellen sich zwei Fragen. Erstens: Auf welchem Machtverhältnis basiert diese Zuschreibung? Zweitens: Welche Teilhabechancen gestehen die westlichen Gesellschaften den Mädchen und Frauen zu, die es tragen? Frauen und Mädchen, die aus individuell ganz unterschiedlichen Gründen ein Kopftuch tragen, stehen im negativen Fokus der Öffentlichkeit und zum Teil auch der Wissenschaft. Man kann daraus schlussfolgern, dass nicht das Tragen des Kopftuchs selbst, sondern die gesellschaftliche Sicht auf diejenigen, die es tragen, sich negativ auf Teilhabemöglichkeiten auswirkt. Gerade der Diskriminierung fehle aber der verstärkte Fokus der Wissenschaft und auch zu Fragen der Einstellung, des Alltags und der Lebenswelt bestehe ein Mangel an Studien (vgl. SCHEPELERN JOHANSEN/SPIELHAUS 2018: 147).

Die Australierin Aheda Zanetti verfolgte als Designerin des Burkinis selbst genau dieses Ziel, die Möglichkeiten und Freiheiten muslimischer Frauen zu vergrößern und die Teilhabechancen zu erhöhen. Sie wird in einem Zeitungsartikel zitiert, in dem sie sich gegen die Missinterpretation wendet:

»Sie sollen unsere Kleidung nicht für ihre politischen Zwecke nutzen. Ich bin damit rausgekommen, damit wir uns leichter in Australien integrieren können«, sagt sie. Mit dem Design habe sie Musliminnen Selbstvertrauen und Komfort bieten wollen. ›Der Körper einer Muslimin wird immer politisiert. Egal, ob er bedeckt ist oder nicht«, sagt Zanetti, die auch die Sportkleidung für Afghanistans Frauen-Fußballteam und Bahraíns Olympia-Läuferinnen entworfen hat.« (OHNE VERFAS- SER_IN 26.08.2016¹⁰)

8 Amir-Moazami nennt auf der Seite 120 der Veröffentlichung dazu folgende Quelle: »Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hg.) (2009): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa, Bielefeld: transcript«.

9 Amir-Moazami nennt auf Seite 122 der Veröffentlichung dazu folgende Quelle: »Supik, Linda (2014): Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität, Frankfurt a.M.: Campus«.

10 https://www.focus.de/politik/ausland/umstrittener-ganzkoerper-badeanzug-erfinderin-burkini-hat-das-leben-von-musliminnen-verbessert_id_5863351.html

Der Burkini ist also nicht Ausdruck fremdländischer kultureller und religiöser Praktiken, die über Zuwanderungsereignisse in westliche Länder gelangen und dort mit dem modernen Leben kollidieren, sondern der Burkini ist ein in Australien für einheimische Strände entwickeltes Kleidungsstück. Zu ihrem eigentlichen Anliegen der Entwicklung des Burkinis sagt sie:

»It was about integration and acceptance and being equal and about not being judged. It was difficult for us at the time, the Muslim community, they had a fear of stepping out. They had fear of going to public pools and beaches and so forth, and I wanted girls to have the confidence to continue a good life. Sport is so important, and we are Australian! I wanted to do something positive – and anyone can wear this, Christian, Jewish, Hindus. It's just a garment to suit a modest person, or someone who has skin cancer, or a new mother who doesn't want to wear a bikini, it's not symbolising Islam.« (ZANETTI 24.08.2016¹¹)

Zanetti selbst erklärt, dass es sich um »just a garment suit« handelt, also »nur um ein Kleidungsstück«. Sie betont, der Burkini symbolisiere nicht den Islam. In den Diskursen europäischer Länder wird die Wahrnehmung jedoch stark durch Begriffe bestimmt, die eine Negativkonnotation erhalten und Fremdheit symbolisieren. Die Begriffe werden unübersetzt übernommen und symbolisieren so auch die Fremdheit über die Sprache. Die Begriffe *Scharia* und *Burka* scheinen hier einen besonderen Stellenwert einzunehmen. Der Begriff Burkini als Kombination aus den Wörtern *Bikini* und *Burka* polarisiert wohl deshalb so stark, weil das Kleidungsstück im gesellschaftspolitischen Diskurs als Form der Burka interpretiert wird. Das würde auch erklären, dass dasselbe Kleidungsstück einer anderen Firma mit dem Namen *Haşema*, der keinen Bezug zur öffentlichen Debatte hat, allenfalls Ignoranz oder Gleichgültigkeit hervorgerufen hat. Es ist der Begriff, der das signifikante Symbol der Burka ins Spiel bringt und damit auch die gesellschaftlich zugeschriebenen Bedeutungen und Emotionen. Zanetti sagt zur Erfindung dieses Begriffes:

»When I named it the burkini I didn't really think it was a burqa for the beach. Burqa was just a word for me – I'd been brought up in Australia all my life, and I'd designed this swimsuit and I had to call it something quickly. It was the combination of two cultures – we're Australians but we are also Muslim by choice. The burqa doesn't symbolise anything here, and it's not mentioned in the Qur'an and our religion does not ask us to cover our faces, it's the wearer's choice to do so. Burqa is nowhere in any Islamic text. I had to look the word up, and it was de-

11 <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/aug/24/i-created-the-burkini-to-give-women-freedom-not-to-take-it-away>

scribed as a kind of coat and cover-all, and at the other end you had the bikini, so I combined the two.« (ZANETTI 24.08.2016)

Zanetti musste selbst den Begriff »Burqa«, der in Australien kein Symbol – wie in europäischen Ländern – ist, nachschlagen und hat dort eine funktionale, bekleidungstechnische Definition gefunden, »a kind of coat«. Ihre Ausführungen zur Bekleidung und zum Islam zeigen, dass sie bestimmte Kleidungsstile nicht aus religiösen Texten ableitet und das auch gar nicht möglich sei.

Wie konnte es zum signifikanten Symbol und Deutungsmuster im Desintegrationsdiskurs werden?

Zanetti sieht eine Politisierung des Körpers von Musliminnen, »bedeckt wie unbedeckt« (ebd.). Damit spielt es eigentlich keine Rolle mehr, wie viel vom Körper beim Tragen eines muslimisch konnotierten Kleidungsstückes zu sehen ist. Die Stichworte der Integration von »Kopftuch tragenden Mädchen und Frauen« (DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION: Der Nationale Integrationsplan 2007: 98), die Politisierung und Skandalisierung von Kleidungsstücken in der Desintegrationsdebatte bis zu Verboten gewisser Kleidungsstücke stellen eine grundlegende Frage: Wer hat die Definitions- und Bestimmungsmacht über Deutungen und Handlungspraxen? Zanetti sagt zum Verbot des Burkinis:

»I would love to be in France to say this: you have misunderstood. And there are more problems in the world to worry about, why create more? You've taken a product that symbolised happiness and joyfulness and fitness, and turned it into a product of hatred.« (ZANETTI 24.08.2016)

Zanetti geht davon aus, es handele sich nur um ein Missverständnis. Es gibt jedoch in Deutschland und auch Belgien eine Fülle an Erkenntnissen zu Einstellungen und Lebensstilen von Kopftuch tragenden Frauen, die ihre tatsächlichen Lebensrealitäten abbilden. Hans Vandecandelaere berichtet von narrativen Interviews mit muslimischen Frauen in Brüssel:

»Was ich aus den verschiedenen Gesprächen verstehe, ist, dass man am besten Fall für Fall anschaut. Die Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen, hat oft eine persönliche Vorgeschichte und variiert von Frau zu Frau. Manche Frauen beschließen nach einem langen Prozess, es zu tragen, andere, damit aufzuhören. Ungewöhnlich ist, dass einige Frauen am einen Tag eins tragen, am anderen Tag nicht. [...] Eine Reihe Frauen haben die Nase voll, dass sie alleine wegen dieses Tuchs beurteilt werden und nicht nach ihren gesellschaftlichen Entscheidungen und Erfolgen.« (VANDECANDELAERE 2012: 160)

Vandecandelaere berichtet im Kapitel »Echos aus dem Maghreb« von unterschiedlichen Kleidungsstilen und der Neukombination und Neuerfindung im urbanen Brüssel:

»Der Hijab kann von Frauen kombiniert werden mit der *Jilbeb*. Das ist ein Gewand aus einer Farbe und ohne Verzierung, das den Körper bis zu den Füßen bedeckt. *Jilbebs* sah man in Brüssel auftauchen im Verlauf der 90er Jahre. Es ist eine deutliche Tendenz, dass mehr junge Mädchen als früher ihn wählen. *Jilbebs* haben nichts zu tun mit der maghrebischen Kultur. Er ist eine aus dem Nahen Osten herüberge- wehte Importkleidung.« (Ebd.: 161)

Die Frauen kombinieren verschiedene Kleidungsstile auf eine neue Art. Von einem traditionalistischen Lebensstil, der sich aus einer Herkunftskultur speist, sie reproduziert und bewahrt, kann keine Rede sein. Es ist eine neue, urbane, eine Brüsseler, eine zwar nicht alteingesessene, aber im Hier und Jetzt entstandene transnationale Bekleidungspraxis.

Entscheidend für die Ausdeutung ist jedoch der Diskurs. Nach Foucault »konstituieren Aussagen und institutionelle Praktiken zuallererst die Gegenstände, von denen gesprochen wird und um die es geht, und verleihen ihnen Materialität« (PIEPER 2006: 271).

Es ist also nicht folgenlos oder beliebig, welche Begriffe und Argumentationszusammenhänge gewählt werden. Begriffe konstituieren den Sinnzusammenhang, in dem eine Positionszuweisung von Individuen stattfindet. Sie bestimmen das Verhältnis von gesellschaftlichen Außen- und Innenpositionen und definieren, was unter dem Prozess der Integration zu verstehen ist. Insofern sind Begriffe und Diskurse, Argumente und Interpretationsmuster machtvolle Instrumente. Zur Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Begriffen, Deutungshoheit und der Zuweisung gesellschaftlicher Positionen muss die Perspektive verschoben werden. Nicht etwa Kopftuch tragende Mädchen und Frauen, sondern der gesellschaftliche Diskurszusammenhang muss in den Fokus der wissenschaftlichen Analyse.

In der »kritischen Diskursanalyse« werden »kollektive Wissensordnungen« aufgespürt (KELLER 2007: 26). Diese Ansätze gehen ideologiekritisch vor und vertreten einen emanzipatorischen und aufklärerischen Anspruch mit Rekurs auf Althusser, Gramsci und Foucault (vgl. ebd.: 27). In Diskursen, schriftlichen und mündlichen sozialen Praxen, bildet sich die gesellschaftliche Sozialstruktur mit ihren Machtverhältnissen ab und gleichzeitig findet durch sie eine Re-/Produktion dieser Verhältnisse statt (vgl. ebd.: 28).

Das Konzept von Jäger/Jäger nimmt mit Jürgen Link an, dass Diskurse über das Instrument der »Kollektivsymbolik« Herrschaft legitimieren und sichern (JÄGER/JÄGER 2007: 18f.). Die Durchsetzung als Wissen und Bewusstseinsinhalt der Subjekte folgt aus der Dauerhaftigkeit von Diskursen, indem gleiche Muster,

Erklärungsansätze und argumentative Verknüpfungen öffentlichkeitswirksam dominieren (vgl. ebd.: 22). Jäger/Jäger referieren eine Definition von Link:

»Diskurse sind ›geregelte, ansatzweise institutionalisierte Redeweisen als Räume möglicher Aussagen, insofern sie an Handlungen gekoppelt sind und dadurch Machtwirkungen ausüben.« (Link 2005)¹²« (JÄGER/JÄGER 2007: 19)

Aber die Macht der Diskurse ist nicht an die einzelner Sprecher_innen geknüpft. Sie entfaltet sich überindividuell und ist in die Struktur von Gesellschaft eingelassen. Foucault geht sogar davon aus, dass die Macht, die Diskurse ausüben, die von Regierungen und Staaten noch übersteigt (vgl. HAHN 2013: 202). Reuter beschreibt einen Konstruktionsprozess:

»Zwischen dem Eigenen und dem Fremden steht die Tätigkeit des Entdeckens und Erfahrens, der Konstruktion und Systematisierung, der Modellentwürfe und Verwerfungen; in jeder Erkenntnis vom Fremden stecken Praktiken, die eine verändernde Wirkung besitzen: Gesten, Blicke, Gerüche oder Beschreibungen schieben sich als Haut-, Wahrnehmungs- und Schreibflächen zwischen das Ich und den Anderen und lassen das Fremde immer nur vermittelt, d.h. im Spiegel der eigenen kulturellen Implikationen und Wahrnehmungen begreifen.« (REUTER 2002: 146)

Im Zusammenhang mit der Burkini-Debatte hätte der gesellschaftliche Diskurs dem Begründungszusammenhang der australischen Designerin Zanetti folgen können. Das ist jedoch in Europa nicht geschehen. Auch Befunde qualitativer Studien finden keinen korrigierenden Eingang in den Desintegrationsdiskurs und in die Kopftuchdebatte als einen seiner tragenden Diskursstränge.

Faruk Şen, gefragt nach der in den 1990er Jahren aufkommenden rechtsradikalen Ausländer- oder Islamfeindlichkeit, führt aus:

»Was der Islam ist, wissen die Rechtsradikalen genausowenig wie die meisten Deutschen. Aber über den Islam hat man ein ganz bestimmtes Bild. Man geht davon aus, Islam sei die Unterdrückung der Frau, als Zeichen gilt die Kopfbedeckung und die Alleinherrschaft des Mannes. Ja, man geht sogar noch einen Schritt weiter: Islam sei Intoleranz und kenne keine Menschenrechte.« (ŞEN 1998: 87)

Eine umfangreiche empirische Studie aus Österreich hält fest, dass es Hinweise für eine »Veralltäglicung der Religionen« sowie eine »Vervielfältigung individueller Religiositätsformen« gibt, die nicht nur den Islam, sondern auch andere Religionen betreffen (ASLAN/KOLB/YILDIZ 2017: 455). Allgemeine Aussagen über religiöse Lebenswelten in der modernen Stadtgesellschaft sind daher nicht möglich.

12 Die Autor_innen nennen folgende Quelle: »Link, Jürgen (2005): kultuRRevolution – ein notwendiges Konzept. Interview mit Jürgen Link. In: DISS-JOURNAL 14 (2005). 17-18« (JÄGER/JÄGER 2007: 314).

Eine deutsche empirische Studie über »die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs« kommt zu einem Schluss, der die Ausführungen Vandecandelaeres unterstützt und auch für Deutschland feststellt:

»Ein interessantes Hauptergebnis dieser Dissertationsstudie stellt die Tatsache dar, dass die Mehrheit der befragten Frauen bei der Umsetzung der muslimischen Bekleidungs Vorschrift von dieser minimal bis maximal abweicht. Nur drei Frauen weisen eine Bekleidungsweise gemäß orthodox-muslimischen Richtlinien auf, bei der ein großes, die Haare und Schultern bedeckendes Kopftuch und dunkle, weite, die Konturen des Körpers bedeckende Bekleidung getragen werden und die Bekleidungs mode schier ausgeblendet wird. Die übrigen Frauen kombinieren das Kopftuch mit modischer Bekleidung. Sie wägen spezifische Bekleidungsprinzipien ab, die sie als Kompromisse zwischen ihrem muslimischen Glauben und ihrem, teilweise säkularisierten, Lebensstil innerhalb Deutschlands selbstbestimmt ausloten.« (ŞAHİN 2014: 469)

Vandecandelaere und Şahin beschreiben empirische Befunde zu Bekleidungspraxen in Belgien und Deutschland, dort sind sie entstanden und dort werden sie gelebt. Sie sind nicht einheimisch, da sie keine statisierten Privilegien geltend machen können, aber sind in Belgien und Deutschland mehrheimisch verortet und gehören seit vielen Jahrzehnten hierhin. Das Kopftuch ist in diesem Sinne unspektakulär und eine gewohnte Alltäglichkeit.

Es ist aber kein Zufall, dass die sich als einheimisch verstehenden Betrachter_innen beim Anblick einer Frau mit Kopftuch die unterstellte Unfreiheit der Migrantin erkennen, diese mit der in europäischen Verfassungen garantierten Freiheit kontrastieren und ablehnend darauf reagieren. Sie reagieren nicht so, weil die Frau mit Kopftuch tatsächlich in Unfreiheit lebt, sondern weil das Kopftuch ein signifikantes Symbol für eine unterstellte uneuropäische und unaufgeklärte Unfreiheit ist.

Mit dem Kopftuch verbundene Bekleidungspraxen bedrohen nicht die westliche freiheitliche und demokratische Ordnung, sondern sind selbst Ausdruck dieser Ordnung. Aber das Kopftuch setzt als signifikantes Symbol für die Unterdrückung der muslimischen migrantischen Frau eine ideologische Grenze zwischen *uns* und *die anderen*. Die individuelle Freiheit, über den eigenen Körper zu verfügen, endet für eine mehrheimische Frau dort, wo sie im Widerspruch zum kollektiven Symbolsystem handelt. Die individuelle Freiheit, vom eigenen Körper zu zeigen, was man möchte, kann nicht mittels eines hegemonialen signifikanten Symbols für die Unfreiheit in Anspruch genommen werden.

In Belgien und in den Niederlanden ist die Debatte um die Integration mit einer Diskussion um die sogenannte »Importhuwelijk« (Importehe) verknüpft (vgl.: SIJSES 2003: 3ff.):

Gemeint ist die Wahl von Ehepartner_innen aus demselben Herkunftsland, die als Stärkung der nationalen Identität und Kultur interpretiert wird. So wird konstatiert, Jugendliche und junge Erwachsene türkischer und marokkanischer Herkunft wählten in 75 % der Ehen eine_n Partner_in aus dem Herkunftsland. Die Folgen sollen Integrationsstagnation, sozialräumliche Segregation, die Ausbildung neuer Sprachbarrieren, ein Rückschritt in der Emanzipation der Frauen und ein erhöhtes Gesundheitsrisiko durch Verwandtschaftsehen sein. Integration durch staatlich gesteuerte Programme soll Abhilfe schaffen. (Vgl. ebd.)

Die Behauptung der *Importhuwelijk* beruht auf Mechanismen der Delokalisierung, Kulturalisierung, Religionisierung und ist im Kern auch sexistisch.

Die Tragfähigkeit von Argumenten entscheidet sich über ihre Einpassung in die kollektive Wissensordnung und ist abgehoben von sozialer Wirklichkeit und subjektiven Sichtweisen. Da es für ein signifikantes Symbolsystem kennzeichnend ist, dass ein Symbol nur innerhalb eines Kulturzusammenhangs bei seinen Angehörigen dieselbe Bedeutungswahrnehmung auslöst, ist ein Abgleich dieser Bedeutungszuschreibungen mit den Intentionen der Symbolträger_innen nicht einmal erforderlich. Die Symbolik *stimmt* nur im »Kulturzusammenhang« und kann ausschließlich dort mit Sinn belegt werden. Gleichzeitig definiert sie die entscheidenden Trennlinien zwischen dem Außen und Innen. Diejenigen, die selbstverständlich dazugehören, die Einheimischen, sind aus postkolonialer Sicht über einen Mythos der Sesshaftigkeit privilegierte Statisierte¹³. Sie grenzen sich von anderen über Zuschreibungsprozesse der Migrantisierung ab. Die Migrantisierten¹⁴ sind von statisierten Privilegien und Machtansprüchen exkludiert. Das signifikante Symbolsystem spiegelt die Machtverhältnisse und setzt seinen statisiert-hegemonialen Anspruch durch. Es ist dazu in der Lage, weil es die privilegierte Position der Statisierten nutzt und gleichzeitig bestätigt. Ein rekursiv wirksames Machtverhältnis entsteht, das sich immer wieder re-/produziert.

13 »Statisierung ist nicht gleich mit StaatsbürgerInnenenschaft, sondern damit interdependent. Das bedeutet, dass im deutschen Kontext Migrantisierte die deutsche StaatsbürgerInnenenschaft haben können und ihnen dennoch in öffentlichen Diskursen und/oder alltäglicher Ansprache meist Migration und nicht Station zugeschrieben wird. Oft ist die Aberkennung von Statisierung rassistisch. Die Herstellung hegemonialer deutscher Statisierung wird durch Migrantismus ebenso wie durch Machtverhältnisse wie Rassismus und Genderismus/Sexismus stabilisiert, und hegemoniale Privilegien und Privilegierungen werden dadurch gesichert.« (TUDOR 2014: 146)

14 »Migrantisiert sind Personen, denen ›Migrationshintergrund‹ oder ›Migrationserfahrung‹ zugeschrieben werden, statisiert sind diejenigen, denen Nicht-Migration – also Station – zugeschrieben wird. Sowohl migrantisiert-diskriminierte als auch statisiert-privilegierte Positionen werden durch Migrantismus hergestellt.« (TUDOR 2014: 143) Der Begriff der Migrantisierung wird in dieser Arbeit nach Erol Yıldız Migrantisierung geschrieben (YILDIZ 2017: 23).

Die statisierte Bevölkerung gehört nach den hegemonialen Deutungsmustern hierher und kann hier ihre statisierten Privilegien geltend machen. Der eigene Ort der migrantisierten Bevölkerung hingegen ist ein imaginäres »Anderswo« (TUDOR 2014: 164). Das Konstrukt der Migrant_in ist in diesem Sinne die Herstellung einer »Delokalisierung« (TUDOR 2014: 156). Der »Migrationshintergrund« stellt die Delokalisierung sogar bis in nachfolgende Generationen auf Dauer.

Die Kleidung ist lediglich ein Beispiel, das sich beliebig auf weitere signifikante Symbole und hegemoniale Deutungsmuster im Desintegrationsdiskurs erweitern ließe: Arabisch aussehende Männer, migrantisierte Bildungsferne, problematische Leistungsniveaus in Schulklassen, die auf die Anwesenheit mehrheimischer Kinder zurückgeführt werden, Unterstellungen geringer Stellenwerte der Umgebungssprache(n) in migrantisierten Familien, Mythen zu Heimatverbundenheit und Rückkehrwilligkeit migrantisierter Arbeitskräfte, die Zuschreibung größerer und unaufgeklärterer Religiosität von Muslim_innen, das Leben zwischen den Kulturen oder auch der Ehrenmord als Erklärungsmuster innerfamiliärer Kapitalverbrechen sowie als Zeichen einer archaischen Gesellschaftsordnung. Über Delokalisierungsprozesse werden Personen auf ein imaginäres Anderswo festlegt und an ihrem eigentlichen Lebensmittelpunkt entstatisiert¹⁵. Die Entstatisierung ist eine Abgrenzungskonstruktion, die Grenzen zwischen Nationen als kulturalisierte, religionisierte und migrantisierte Begrenzungen zwischen Menschen und ihren Eigenschaften versteht.

In der Kopftuchdebatte überkreuzen und verbinden sich Migrantismus, Delokalisierung, Sexismus, Rassismus und Klassismus. Sie kann deshalb die Mechanismen des Desintegrationsdiskurses exemplarisch abbilden.

1.1.2 Mehrheimische Lebenswelten, imaginary homelands und sociospheres

Welchen Einfluss auf den Desintegrationsdiskurs hat die Wissenschaft?

Perspektiven der Migrationsforschung zur Betrachtung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft sind standortabhängig und Ausdruck des wissenschaftlichen Zeitgeistes.

Historischen theoretischen Zugängen ist eine zentrale Annahme gemeinsam: Es gibt einen einseitigen Zustrom von Zuwanderer_innen aus einem Herkunfts- in das Aufnahmeland, also eine »Vorstellung der bipolaren Verhältnisse« (HAN 2006: 150). Daraus leitete die Migrationsforschung ihre dominierenden Themenkomplexe ab:

15 Zum Begriff der Entstatisierung vgl. TUDOR 2014: 12.

»Unter diesem bipolaren Denkmodell machten unter anderem Probleme der Entwurzelung (uprooted), der soziokulturellen Entfremdung (alienation) und des unvermeidlichen Abbruchs (rupture) der Migranten von bzw. mit ihren Herkunftsländern einerseits und ihrer schwierigen und mühevollen Niederlassung (settlement), Akkulturation, Integration und Assimilation/Absorption in die Aufnahmeländer [...] die zentralen Fragestellungen der Migrationsforschung aus [...]« (HAN 2006: 150)

Auf die Einwanderung folgte idealtypisch ein In-Beziehung-Setzen der Zugewanderten mit der Aufnahmegesellschaft in einseitiger Perspektive. Sie kommen von außen dazu, verlassen entwurzelt endgültig ihre Herkunftsländer und müssen sich in einem langen mühsamen Prozess der neuen Gesellschaft anpassen.

Die moderne Transnationalismus- und Transmigrations-Forschung setzt der Einseitigkeit dieses Verhältnisses eine andere Perspektive entgegen.

Das gesellschaftliche Konzept von Integration geht, trotz gegenteiliger Befunde der Transmigrationsforschung, noch immer von einem statisierten Standpunkt aus, der seine Perspektive absolut setzt. Wie die *einheimische* Bevölkerung hat auch ein_e Migrant_in nur *ein* Zentrum seines_ihres Lebens. Er_sie muss nicht nur einen Bruch mit der *alten Heimat*, die er_sie für immer verloren hat, sondern auch die Anpassung an seine_ihre *neue Heimat* bewältigen.

Beck-Gernsheim charakterisiert diese Perspektive als »mononational« und »monokulturell« und fordert die Einnahme einer »transnationalen« Perspektive, die eben nicht unterstellt, dass Lebenswelten sich in nur einem Sprach- und Kulturraum mit nur einem Zentrum der sozialen Bezüge abspielen (vgl. BECK-GERNSHEIM 2007: 16).

Aber auch der modernere Forschungsansatz des Transnationalismus ist nicht universell und ahistorisch, sondern wurde für ein spezifisches US-amerikanisches Transmigrations-Phänomen entwickelt, bei dem lebensweltliche Bezüge über die Ländergrenzen hinweg erhalten bleiben und es kein eindeutiges Orientierungszentrum mehr gibt. Der Transnationalismus-Ansatz basiert auf Analysen von Migrationsbewegungen zwischen den USA und Mexiko, der Karibik sowie den Philippinen. (vgl. HAN 2006: 151)

Auch in Westeuropa ist eine einseitige Sichtweise, die sich an »Kontinuität« und »Linearität« der Lebenswelten orientiert, überholt und blendet das »Nebeneinander mehrerer Sprachen, Heimaten, Weltbilder« aus (BECK-GERNSHEIM 2007: 17).

Dem Bild des entwurzelten Fremden widerspricht der neue Typus der *des Mehrheimischen*¹⁶. Durch ein Phänomen, dass schon fast alltagssprachlich als

16 »Die Lebenspraxis zeigt, dass Menschen mehrere Heimaten und Zugehörigkeiten haben, diverse kulturelle und soziale Netzwerke schaffen können und dass sie mit negativen Zuschreibungen von außen kreativ und subversiv umzugehen wissen. Auf diese Weise entwickeln sich

Kettenmigration¹⁷ bezeichnet wird, gelangt er_sie an Orte, an denen er_sie auf bereits bestehende soziale Netzwerke zurückgreifen kann. Seine_ihre bisherigen Sozialbezüge reißen zudem nicht ab, sondern bleiben bestehen. Entstehende Communities sind in Deutschland oder Belgien aber keineswegs in sich geschlossene Sozialräume. Sie sind Netzwerke aus Beziehungen, keine Gruppenzugehörigkeiten im traditionellen Sinn. Sieht man sie als solche, entsteht ein Missverständnis. Dieses Missverständnis soll am Beispiel der sogenannten ethnischen Vereine erläutert werden.

Ethnische Vereine sind in der postmigrantischen Gesellschaft nicht einmal Erscheinungen, die im Zusammenhang mit Migrationsereignissen stehen. In klassischen Einwanderungsländern gehören ethnische Vereine zum selbstverständlichen Alltag. Zachary beschreibt die von Diversität gekennzeichnete soziale Wirklichkeit ethnischer Vereine an einem Beispiel:

»Nehmen wir die 32 000 Einwohner zählende Vorstadt Walnut in Südkalifornien. An der städtischen Highschool spielt ethnisches Bewusstsein eine große Rolle; dabei suchen die Schüler jedoch Zugang zu ethnischen Gemeinschaften, in die sie nicht hineingeboren wurden. Asiatische Schüler wählten einen Schwarzen zum Leiter ihres Asien-Vereins. Die Vereinigung Schwarzer Schüler entscheidet sich für einen weißen Fachberater. Eine Amerikanerin chinesischer Abstammung, die fließend Spanisch spricht, ist eines der beliebtesten Mitglieder der Latino-Allianz.«
(ZACHARY 2000: 12)

Nicht um ethnische, kulturelle oder religiöse Homogenität geht es, sondern um *einen Bewusstseinsaspekt* – und damit vielleicht um Erfahrungshorizonte – der mit einer Diversität, die über die eigene Vereinsdefinition hinausgeht, nicht im Widerspruch steht. Die individuelle ethnische Verortung ist in der postmigrantischen Perspektive also eher *eine Idee* und keine Identität oder Selbstbeschreibung mit Bezug auf einen geografischen Raum, der eine spezifische Kultur enthält.

postmigrantische, mehrheimische, hybride und transkulturelle Alltagspraktiken, die bisher kaum gewürdigt worden sind.« Der Begriff der Mehrheimischen enthält also eine wesentliche Blickumkehr, wie dieses Zitat aus dem Klappentext folgender Monografie verdeutlicht: YILDIZ, EROL/HILL, MARC (Hg.) (2015): *Nach der Migration: Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld: transcript.

17 Der Begriff der Kettenmigration beschreibt nach meinem Verständnis die Nutzung eines transnationalen sozialen Netzwerkes als Ressource für transnationale Mobilitätsereignisse. Nicht unterstelle ich jedoch, dass dieses Netzwerk auch der Grund für den Umzug dorthin ist, denn Gründe sind immer individuell in der handelnden Person zu suchen und in der postmigrantischen Gesellschaft stark ausdifferenziert. Es handelt sich also nicht um dasselbe Phänomen, das als »chain of sibling migration« mit Bezug zu verwandtschaftlichen transnationalen Netzwerken historische Phänomene beschreibt, wie etwa die Einordnung des Nachzugs irischer Geschwister in die USA im 19. Jahrhundert (Hasia R. Diner) (vgl. HAN 2006: 115).

Das Beispiel stammt aus den USA. Es ist jedoch auch in Europa davon auszugehen, dass Mitglieder ethnischer Vereine sich über ihren Alltag austauschen, die interne Diversität groß ist, Partnerschaften mit Angehörigen anderer Netzwerke eingegangen werden und es sich um die Pflege von Sozialkontakten handelt, bei denen gemeinsame Unternehmungen und der Austausch von Alltagswissen im Vordergrund stehen. Die Mitgliederstruktur der ethnischen Vereine ist nicht homogen, wie die Bezeichnung *ethnisch* nahelegt. Ein türkischer Verein in Deutschland ist genauso stark von ethnischer, soziokultureller und sprachlicher Diversität gekennzeichnet wie die Bevölkerung der Türkei, plus weitere hinzukommende Personen, die Partner_innen oder Freund_innen der Vereinsmitglieder sind und eventuell eigene andere transnationale Mobilitätserfahrungen haben. Ein Verein für Deutsche im Ausland hat eine Mitgliederstruktur, die die Migrationsgeschichte Deutschlands abbildet und Personen mit polnischen, türkischen, russischen, griechischen und spanischen Familiennamen und deren Partner_innen umfasst, die vielleicht ebenfalls transnational mobil sind, aber vorgängig nicht Deutschland als Wohnland gewählt haben. So sind Mitglieder deutscher ethnischer Vereine im Ausland Personen, die *auch* eine Verbindung zu Deutschland haben, wobei diese Verbindung in der postmigrantischen Gesellschaft stark ausdifferenziert und nur im Einzelfall konkret zu benennen ist. Dies gilt analog für ethnische Vereine in Deutschland. Eine unterstellte prägende Gruppenstruktur mit geteilten Normen und Werten ist vor dem Hintergrund *postmigrantischer* ethnischer Vereine unzutreffend.

Im Deutungsmuster der Parallelgesellschaft wird aber unterstellt, mitgebrachte Herkunftskulturen, Sprachen und Traditionen würden am neuen Ort einfach fortgeführt und das Leben entspräche damit dem in der »Heimat«. Salman Rushdie spricht nicht von Herkunftskulturen oder -ländern, sondern von »imaginary homelands«. Was ist damit gemeint? Menschen, die selbst migriert sind, erinnern das Bild ihrer Heimat nicht nur, sondern nehmen in der Rückschau die Verhältnisse auch anders in den Blick. Sie *konstruieren* das Bild neu und es entsteht etwas anderes als eine reine Erinnerung an die Verhältnisse und Eigenheiten des Herkunftslandes. (RUSHDIE 1991: 10)

Aussagen über die Herkunftsländer sind also Konstruktionsleistungen. Sie stellen Fragen nach Sprecher_innenpositionen und Motivationen. Zugewanderte sind aktive Konstrukteur_innen der »imaginary homelands« und zeigen, dass die »Heimatländer« nicht als statische geografische und politische Einheiten erinnert werden, sondern dass es sich um individuelle Konstrukte handelt, die diskursiv vermittelt werden und damit Re-/und De-/Konstruktionsprozessen zugänglich sind. Ein unreflektiertes Fortführen kultureller oder sprachlicher Praktiken nach einem Migrationsereignis, einem transnationalen Umzug an einen neuen Ort, ist gar nicht möglich. Der Bedingungsrahmen der Bezugnahme auf diese Praktiken hat sich wesentlich geändert und produziert immer ein reflexives Moment.

Die Frage ist, wie Einheimische ihr Herkunfts- und Heimatland, ihre Heimatregion und ihren Heimort re-/konstruieren. Davon hängt wesentlich ab, wie offen sie für Neuankömmlinge sind. Denn ihre Privilegierung leiten sie aus dem Mythos der eigenen Sesshaftigkeit ab. In der postmigrantischen Perspektive wird aber nicht Sesshaftigkeit, sondern Migration zum Ausgangspunkt der Gesellschaftsanalyse, wie eingangs konstatiert wurde. Folglich ist es notwendig, wissenschaftliche Analyseinstrumente, die auf mehrheimische Lebenswelten Anwendung finden, auch auf einheimische Lebenswelten anzuwenden, um notwendige Erkenntnisse zu gewinnen. Rusedies Perspektive auf Heimat als Konstruktionsleistung entzieht der Frage nach der objektiven Richtigkeit von Urteilen über in- und ausländische Herkunftsländer, -regionen und -orte den Boden. Stattdessen erhellt sie den individuellen, aber auch ideologischen Hintergrund einer Aussage, ihren Bedeutungs- und Argumentationszusammenhang sowie ihre Wirkung in Interaktion, Sozialraum und Diskurs.

Die einheimische Bevölkerung konstruiert imaginary homelands auf zwei verschiedenen Ebenen und beeinflusst auf diese Weise die Inklusionschancen von Neuankömmlingen:

Erstens sind statisierte Bilder der eigenen Heimat, des eigenen Stadtteils imaginary homelands. Sie fokussieren bestimmte Zustände, Ereignisse, Normen und Werte, sozialstrukturelle, historische und politische Gegebenheiten, die sie in einer Konstruktionsleistung zu einem Bild zusammenfügen. Die Konstruktion homogener Stadtquartiere in der statisierten Erinnerung ist ein Bild, eine Vorstellung, ein imaginary homeland und blendet historische Diversität aus.

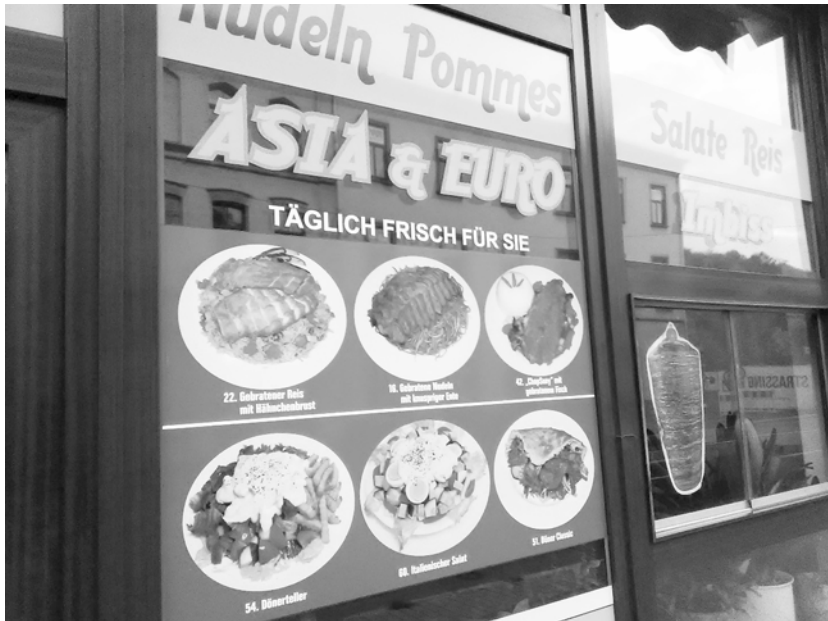
Zweitens werden hegemoniale Konstrukte über »Herkunftsländer« der Mehrheimischen als imaginary homelands *der anderen* hergestellt, medial und gesellschaftspolitisch reproduziert, über statisierte Machtpositionen in Deutungsmustern verfestigt und im Diskurs privilegiert. Allerdings fehlt die Verbindung des einheimischen Diskurses zu transnationalen Netzwerken und wohl auch Sprachfertigkeiten, um überhaupt zu der sozialen Wirklichkeit dieser Länder Zugang zu erhalten. Die einheimischen Bilder über Herkunftsländer und -kulturen entsprechen deshalb nicht den imaginary homelands, die die Mehrheimischen selbst konstruieren.

Einheimische Vorstellungen über die Herkunftsländer der Mehrheimischen prägen aber nicht nur Vorstellungen über das Leben in diesen Ländern, sondern auch der mehrheimischen Nachbar_innen und werden zu Erwartungshaltungen. Das Argument der Parallelgesellschaft übt einen großen Einfluss auf den gesellschaftlichen Desintegrationsdiskurs aus und hat hier seine ideologische Basis.

Einheimische Erwartungshaltungen bedienen Mehrheimische für ihre Kundenschaft in Inszenierungen von Geschäften, Cafés und Restaurants. Im arabischen Restaurant »Aladin« freuen sich die Gäste über mit Teppichen geschmückte Wän-

de, Fotos von Sand und Kamelen und arabisch anmutende Musik. Wäre es stattdessen ein modern gestaltetes Restaurant mit schwarzem Steinfußboden, weiß gehaltenen Wänden und moderner Kunst, gäbe es überraschte oder auch enttäuschte Reaktionen. Einen »arabischen Abend« stellt man sich anders vor.

Abbildung 3: Deutsches Speisenangebot mit exotischem Flair



Erol Yıldız beschreibt diese Handlungsweise am Beispiel eines Kölner Quartiers als »strategisches Zugeständnis an die lokalen, hier die deutschen Vorstellungen vom ›Orient‹« und bezeichnet sie als eine intendierte »Geschäftsstrategie« (YILDIZ 2009a: 109).

Die »orientalische« Einrichtung ist nicht Ausdruck einer Parallelgesellschaft. Sie entspricht auch keineswegs dem kulturellen Bedürfnis seines/seiner Inhaber_in, der_die womöglich gar nicht aus dem Orient, sondern aus Bulgarien, Portugal oder Kolumbien stammt. Sie spiegelt vielmehr die Erwartungshaltung der Kundschaft, die orientalisch essen gehen oder shoppen möchte. Inszeniert wird, was der_die Kund_in wünscht.

Ein Dilemma muss die postmigrantische Gesellschaft reflektieren: Im Stadtquartier kann man nicht steuern, welcher Nationalität der_die Nachbar_in ist oder welche Sprachen auf der Straße und im Bus gesprochen werden. Als König_in Kund_in ändert sich jedoch die Position, denn hier wird das Geld zum genera-

lisierten Kommunikationsmittel und nicht mehr die Sprache ist das bestimmende Medium im zwischenmenschlichen Kontakt. Das Verhältnis wird abstrahiert über die Leistung oder den Artikel, der durch Geld erworben wird. Als Kund_in kann ich zum Erfolg eines Geschäfts beitragen oder auch nicht.

Beim Besuch eines orientalisches inszenierten Restaurants geht es erstens nicht um eine zwischenmenschliche Kommunikation, sondern um Konsum, und zweitens befindet sich jemand als Kund_in in einer Machtposition. Aus der Akzeptanz arabisch, italienisch, griechisch, türkisch, chinesisches oder indisch inszenierter Geschäfte kann nicht auf die Akzeptanz von Araber_innen, Italiener_innen, Griech_innen, Türk_innen, Chines_innen oder Inder_innen als Nachbar_innen, Mitschüler_innen oder Arbeitskolleg_innen geschlossen werden. Hier rückt der Mensch wieder in den Vordergrund, der nicht nur in einer ökonomisch geprägten Rolle konsumierbare Waren oder Dienstleistungen anbietet, sondern auch am Alltag partizipiert, im gleichen Haus wohnt oder im gleichen Betrieb arbeitet.

Kulturelle Ausdrucksformen auf ihren Sinn zu befragen tritt an die Stelle der Frage nach ihrer territorialen Verwurzelung und man kann sogar von einer »Aufhebung der Kongruenz von Territorium und Kultur« sprechen (vgl. PÜTZ 2009: 65). Das Vorgehen von Yıldız, statt vermeintlich auf den Orient hindeutenden kulturellen Ausdrucksformen den Sinn der Inszenierung als umsatzfördernde Marketingstrategie zu fokussieren, ist ein Beispiel für diesen Perspektivwechsel.

Nicht nur bei wirtschaftlichen Tätigkeiten, sondern auch zum Leben im Stadtquartier kommt das Argument der Parallelgesellschaft zu einem Fehlschluss. Die Parallelgesellschaft unterstellt eine innere soziale Geschlossenheit eines urbanen Stadtquartiers und setzt damit räumliche Nähe mit Signifikanz gleich, als seien, anders als in einheimisch wahrgenommenen Stadtteilen, die Nachbarschaften im Wohnquartier für mehrheimische Bewohner_innen auch die wichtigsten Sozialbezüge. Fennell weist darauf hin, dass dieses Argument ins Leere läuft (FENNELL 1997: 90). Seine Untersuchung des Stadtquartiers London Borough of Wandsworth aus dem Jahr 1994 zeigt, dass die unterschiedliche Bewertung der Wichtigkeit von Beziehungen über das Kriterium der räumlichen Nähe oder Distanz nicht die empirische Wirklichkeit abbildet. Beziehungen in andere Länder sind potenziell ebenso wichtig wie lokale Beziehungen (vgl. ebd.: 93). Warum werden sie also so häufig – auch in der Wissenschaft – ignoriert? Fennell stellt fest, dass es auf die methodische Herangehensweise zurückzuführen sei. In vielen empirischen Studien werden translokale Bezüge ausgeblendet. Immer dann, wenn die Sozialbezüge im Ausland gar nicht erfragt werden und sich der Fokus nur auf erreichbare Personen richtet, bestehe die Gefahr einer Gleichsetzung von Erreichbarkeit und Wichtigkeit (vgl. ebd.: 99).

Dieser Befund spielt auch eine Rolle bei dem Thema der Mehrsprachigkeit. Sie wird oft in ihrem positiven Wert verkannt, was ebenfalls auf Mechanismen der systematischen Ausblendung beruht.

Durch technischen Fortschritt entstehe stattdessen eine »Zeit-Raum-Kompression« (ebd.: 99f.) mit weltweiten Kommunikationsmöglichkeiten. Die Veränderungen des Raum-Zeit-Gefüges modifizieren auch das Verhältnis des Einzelnen zu seinem/ihrem Sozialraum. Die Stadt nimmt beim Thema der Integration unter diesen neuen Vorzeichen eine Sonderstellung ein:

»Nicht um Deutschland geht es, und schon gar nicht um die Nation, sondern um ein urbanes Lebensgefühl, eine Zugehörigkeit zur Stadt im globalen Raum.«
(BECK-GERNSHEIM 2007: 104)

Diese neue Form der Integration, die sich nicht auf den Nationalstaat bezieht, sondern urban, lebensweltorientiert und alltagskulturell abläuft, scheint in der Sprache der Integration nicht mehr auf einen Begriff zu bringen zu sein (vgl. ebd.). Das von Beck-Gernsheim beschriebene »arme Ausländerkind« (ebd.: 90) erscheint unter der Perspektive der Raum-Zeit-Kompression nun gegenteilig als Bild des neuen Weltbürgers (vgl. ZACHARY 2000: 9ff.): Neue Identitäten mit transkulturellen und -nationalen, lokalen und globalen Bezugspunkten entstehen, die sich nicht in Begriffen wie Ethnie, Kultur oder Nation und schon gar nicht in defizitorientierten Konstrukten fassen lassen.

Albrow entwickelt das Konzept der »socospheres« und meint ein Netz sozialer Aktivitäten von Individuen, das unterschiedliche Intensitäten und räumliche Konstellationen umfasst (ALBROW 1997: 51). Die Schnittstellen der individuellen socospheres sind »socosapes« (ebd.: 52), die nicht lokalisierbare Personengruppen, sondern Vernetzungen abbilden.

Die Frage nach der Integration von Mehrheimischen unter den Bedingungen von Transnationalisierungsprozessen fragt sinnvollerweise nicht mehr nach kulturellen *Wurzeln*, sondern nach den *Bezugspunkten* von Integration. Das bedeutet auch eine Abkehr von Vorstellungen der Sozialintegration und eine Hinwendung zur Systemintegration.

Transnationalisierung beschreibt Praktiken und Netzwerke jenseits von Nationalstaat und ethnisch-kulturell definierten Sozialräumen und erweckt erst einmal den Eindruck einer weitgehenden Entlokalisierung des sozialen Lebens (vgl. PRIES 2008: 29). Pries widerspricht dieser These: Distanzen könnten zwar tatsächlich unter globalisierten Bedingungen schneller überwunden werden, Lebenspraxen an verschiedenen Orten stattfinden und Kommunikation im Internet weltweite Ähnlichkeit aufweisen, aber die Raumbindung des Menschen bleibt ungebrochen (vgl. ebd.). Der Mensch wohnt, konsumiert, arbeitet und lernt (auch) vor Ort, nimmt am Straßenverkehr und an Freizeitangeboten teil. Der Nationalstaat, der zwar *keine Begrenzung* sozialer Vernetzung mehr leistet, bleibt aber korporativer Akteur und setzt die *Rahmenbedingungen* für den Geld- und Warenverkehr, für Migration, Informationsfluss und die Gestaltung von Prozessen der Globalisierung (vgl. ebd.: 27).

Der Nationalstaat spielt auch bei Zugehörigkeit und Ausschluss über Konstrukte von Identität eine Rolle. Korteweg und Yurdakul beschreiben *Zugehörigkeitskonstrukte* in nationalen Narrativen (KORTEWEG/YURDAKUL 2016: 20). Die Autorinnen referieren Bemühungen von Muslim_innen, dieses Narrativ um die »Idee hybrider deutsch-muslimischer Identitäten« zu erweitern (ebd.: 226). Sie schlagen vor, Diversität statt Homogenität als »neues deutsches, nationales Narrativ« zu etablieren, wobei Heterogenität kein migrantisches Thema bleibt (ebd.: 229). Eine Hybridität deutsch-muslimischer Identitäten würde aber voraussetzen, dass verschiedene, als Gegensätze verstandene Identitäten sich zu einem Hybrid verbinden. Damit bietet dieses Argument das Ursprungsproblem der Konstruktion einer Gegensätzlichkeit von deutscher und muslimischer Identität durch eine Hybridisierungsthese gleichzeitig als Lösung an.

Unterstellt man Personen aufgrund ihrer Biografie oder Herkunft eine hybride Identität, verschiebt man die Aufgabe der Gesellschaft, den Normalfall Migration in ihre Narrative einzubetten, hin zu einer psychischen Bewältigungsaufgabe auf der Identitätsebene transnational mobiler Personen und ihrer Nachfahren. Psychologisierte defizitorientierte Beschreibungen mehrheimischer Lebens- und Alltagswelten haben hier ihren argumentativen Ursprung.

Grundsätzlich zu hinterfragen ist die in der Idee der »hybriden Identität« vorausgesetzte Existenz von nationalstaatlich bestimmten Identitätsbausteinen. »Deutsch« oder auch »Belgisch« sind unter dem Fokus der Staatsbürgerschaft erst einmal nur Beschreibungen eines Rechtsverhältnisses.

Der Historiker Valentin Groebner zeichnet nach, wie unter den technischen Bedingungen des 13. bis 17. Jahrhunderts das Personalpapier als »Schein der Person« und dessen »machtvolle(n) papierne(n) Verdopplungen« entstanden sind und wie und wo sie zum Einsatz kamen (GROEBNER 2004: 8):

»Pässe gab es schon mehrere Jahrhunderte lang, bevor das Wort ›Nationalität‹ zum ersten Mal verwendet wurde – Madame de Staël prägte es um 1807 in einem romantischen Roman. Sie meinte damit eine Seelenbewegung, ein ›innerliches Gefühl von Zugehörigkeit‹, und nicht jene Kategorie, nach der wir uns im Flughafen an diesem oder jenem Schalter geduldig zur Kontrolle unserer Papiere anstellen. Fest miteinander verknüpft wurden das alte Instrument Pass und die junge Institution Staatsbürgerschaft erst Mitte des 19. Jahrhunderts.« (GROEBNER 2004: 8)

Die Verzahnung von staatsbürgerlichen Rechtsverhältnissen und identitären Zugehörigkeitsgefühlen ist also noch recht jung und wirft heutzutage folgendes Problem auf: Sie macht nicht die notwendige Unterscheidung zwischen Identität und Identifizierung, sondern unterstellt, beides seien nur zwei Seiten einer Medaille. Groebner schreibt zur historischen Entstehung von Identitätspapieren:

»Es gebe ›keine Identität ohne Geschichte, und keine Geschichte ohne Identität‹ ließ sich der deutsche Bundespräsident bei der Eröffnung des Historikertages im Herbst 2002 vernehmen. Das ist ebenso erhebend wie vage. Mit dem Wort Identität lassen sich trefflich weitläufige Tagungspublikationen überschreiben, Forschungsmittel beantragen und Sonntagsreden halten.

Nur arbeiten kann man damit nicht. Deswegen wird in den folgenden Kapiteln vom Identifizieren und nicht von ›Identitäten‹ die Rede sein. Das ist Absicht. Denn Identifizieren ist immer ein Vorgang, an dem mehr als eine Person beteiligt ist. Erst damit kann man, so scheint mir, die verschiedenen Akteure und Autoritäten der Benennungen und Unterscheidungen von Personen in den Blick bekommen. [...]

Damit Einzelne an ihren Zeichen erkannt werden können, müssen diese Zeichen kollektiv verbreitet und in ihrer Bedeutung stabil sein. Die Einzelperson kann allerdings nur in Ausnahmefällen selbst bestimmen, welche Zeichenkombination (Name, Beschreibung, Insignien) dauerhaft auf sie verweist. Wir werden in den folgenden Kapiteln sehr unterschiedliche Erkennungssysteme kennenlernen, von Wappenstempeln bis zu Muttermalen, von Dienstmarken bis zu Bettlerausweisen. Wie immer diese persönliche, individuelle und unverwechselbare Kombination von Informationen zur Person im Einzelfall aussehen mag, sie muss anderen, vergleichbaren Zeichen ähnlich genug sehen, um als Identitätsbeweis akzeptiert zu werden. Willkommen im Reich der kleinen Unterschiede!« (GROEBNER 2004: 20f.)

Groebner zieht also dem Begriff der Identität den der »Ähnlichkeit« vor (ebd.: 21). Die Identifizierung der Person hat historisch mit der Beschreibung von Merkmalen begonnen, die bestimmten Merkmalen eine Zeichenhaftigkeit verlieh und über das Prinzip der Ähnlichkeit funktionierte. Die Identifizierung ist die Zuschreibung einer Auswahl von Zeichen zu einer Person zum Zweck ihrer Identifizierung, über die die Person in der Regel keine Kontrolle hat. Obwohl die moderne biometrische Identifizierungstechnik Eindeutigkeit und Objektivität garantiert, dienen Zeichen, über die Einzelne noch immer keine Kontrolle haben, ihrer Klassifizierung und als fremd konstruierte Zeichen der Exklusion. Identität im Sinne einer Ich-Identität und die Identifizierung über spezifische Zeichen sind also zwei verschiedene Sachverhalte und sollten schon aus analytischen Gründen differenziert werden.

Die Ethnisierung, die häufig mit der Konstruktion von Nationalstaaten und ihren Narrativen einhergeht, exkludiert durch Migrantisierung und Delokalisierung auch heute noch Menschen, denen sie die Zugehörigkeit verwehrt. So ist ein_e Person of Colour, die deutsche Staatsbürger_in ist, zwar als solche privilegiert, aber durch ihr sichtbares Zeichen einer *anderen Hautfarbe* – dabei handelt es sich um nichts anderes als ein machtvoll soziales Konstrukt – exkludiert und

entprivilegiert¹⁸. Veröffentlichungen wie der Sammelband »Eure Heimat ist unser Albtraum« (AYDEMIR/YAGHOOBIFARAH 2019) belegen, dass das Verhältnis zum Deutschsein eine Ambivalenz enthält. Es privilegiert über die Staatsbürgerschaft und wirkt gleichzeitig über Mechanismen des Migrantismus und denen mit ihnen verbundenen Merkmalen und ihrer Zeichenhaftigkeit (Hautfarbe, Bekleidungspraxen, Habitus etc.) exkludierend.

Das Verhältnis zum Deutschsein ist damit nicht für alle Staatsbürger_innen linear, statisiert-privilegiert und bietet auch keine unhinterfragte Sicherheit, sich überall auf dem Staatsgebiet ohne Gefahren bewegen zu können. Ganz im Gegenteil: Es ist durch starke Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen und unterschiedliche Erfahrungen der Zugehörigkeit bei gleichzeitiger Delokalisierung und Entstatisierung gekennzeichnet.

Trotz Transnationalismus und Transnationalisierung existieren Selbstverständnisse von Nationalstaaten fort, die ein innen und außen, ein Eigenes und Fremdes definieren und ihr Handeln danach ausrichten. Bedeutsam ist, ob ein Nationalstaat sich als von Diversität gekennzeichnet begreift, ob er Multikulturalität, Interkulturalität oder Diversität als Beschreibung der Gesellschaft als zutreffend anerkennt und welche Schlussfolgerungen er daraus zieht, da sich daraus Erwartungen und Zugeständnisse an Mehrheimische ergeben.

1.1.3 Von Multikulturalität zu Diversität

Claus Leggewie unterscheidet zwei grundlegende Konzepte von Multikulturalismus, den »soft multiculturalism«, der mit dem kulturellen Differenztheorem und der Forderung nach politischer Partizipation auf Basis der Gleichheit argumentiert und einen »hard multiculturalism«, der einen »Minderheitenstatus« nutzt, um Ausgleichspolitik zu betreiben (vgl. PONGS 1999: 164).

Hartmut Esser beschreibt drei mögliche Varianten von Multikulturalität mit den Merkmalen »multiple Inklusion« von Individuen, »ethnische Vielfalt« bei Gleichrangigkeit der ethnisch definierten Gruppen und »kulturelle Offenheit« einer Gesellschaft, die Differenz unterstütze und ermögliche (ESSER 2010: 277f.).

18 Den Begriff der Entprivilegierung nutze ich, um zu verdeutlichen, dass Privilegien aktiv gesellschaftlich vorenthalten werden. Das Gegensatzpaar Privilegierung – Marginalisierung, das sich in vielen Veröffentlichungen findet, erachte ich in Bezug auf Persons of Colour und Mehrheimische als unzutreffend. Es legt nahe, sie stünden am Rande der Gesellschaft. Aus postmigrantischer Sicht ist Migration und Diversität jedoch der gesellschaftliche Normalfall und Persons of Colour und Mehrheimische stehen in der Mitte und im Zentrum der Gesellschaft. Sie sind also keineswegs randständig, obwohl ihnen vielfach Privilegien vorenthalten werden.

Diese Ansätze zu Multikulturalismus und Multikulturalität betonen ethnokulturelle Differenzen, lassen jedoch andere Differenzlinien, wie etwa Alter, Gender oder sozioökonomischer Status unbeachtet.

Das Konzept der »Diversität« stellt das Differenztheorem auf eine breite Basis und meint individuelle, überindividuelle, erworbene und angeborene Merkmale, die »nicht isoliert, sondern kombiniert oder kumuliert auftreten« (ALLEMANN-GHIONDA 2013: 29).

Beck-Gernsheim geht noch davon aus, dass in Deutschland entlang der Koordinaten Kultur und Nationalität zwei Lebenswelten, eine einheimische, monokulturelle und mononationale und eine migrantische transnational geprägte koexistieren (vgl. BECK-GERNSHEIM 2007: 16f.). Diese Dichotomisierung wird durch die postmigrantische Perspektive als Typisierung erkennbar. Einer von Diversität, Mehrdeutigkeit, sich überkreuzenden Linien und Ambivalenz gekennzeichneten *transnationalen Wirklichkeit* kann eine solche Gegenüberstellung nicht gerecht werden.

An dieser Stelle macht es Sinn, die sich wandelnden Forschungstraditionen zur Integration von Mehrheimischen in Deutschland und Belgien mit ihren unterschiedlichen Leitmotiven und Kernfragen zu umreißen. Denn auch wissenschaftliche Perspektiven unterliegen Wandlungsprozessen und sind nicht statisch.

Münz beschreibt die deutsche Forschungstradition bzgl. der Gegenstände Migration und Integration als um das Thema der Staatsangehörigkeit der Zuwanderer_innen zentriert (vgl. MÜNZ 2002: 16¹⁹). In den 1950er Jahren habe die Zuwanderung und Eingliederung von *Aussiedler_innen* im Vordergrund der Aufmerksamkeit gestanden und in den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre die *Gastarbeiter_innen* (vgl. ebd.). Er diagnostiziert dann ein abnehmendes öffentliches Interesse am Thema der Migration von etwa 1980 bis 1988/89 (vgl. ebd.).

Münz konstatiert einen Perspektivwechsel: So seien die *Aussiedler_innen* der Nachkriegszeit in der Forschung noch nicht unter dem Blickwinkel wahrgenommen worden, ein Problem zu sein. Mit den 1960er und 1970er Jahren sei eine Wende eingetreten. Nun gebe es ein *Gastarbeiter_innenproblem* und eine *Gastarbeiter_innenfrage*. *Sozioökonomische* Problemlagen seien dabei in den Hintergrund des Interesses gerückt. (Vgl. ebd.)

Die deutsche Migrationsforschung der 1980er Jahre nimmt vorwiegend die *Migrationsgeschichte* in den Blick. Einen qualitativen Wechsel der Sichtweise stellt Münz 1988/1989 fest: Auf den Fall der Mauer und den politischen Wandel in Mittel- und Osteuropa folgen Wanderungsbewegungen in den Westen sowie kriegs- und

19 Münz referiert und diskutiert eine Fülle von wissenschaftlichen Studien, die wegen der großen Anzahl hier nicht aufgeführt werden können. Verweise auf diese Quellen finden sich auf den Seiten 33-35 seines Aufsatzes.

vertreibungsbedingte Migration aus dem Kosovo, aus Bosnien, Serbien und Kroatien. Der Blick der Forschung in Deutschland richte sich nun intensiv auf die gesellschaftlichen Folgen der Immigration und vermeintliche Prozesse der Integration. (Vgl. ebd.f.)

Seit den 1980er Jahren rezipiere die deutsche Migrationsforschung vermehrt nordamerikanische Diskurse um Multikulturalismus und Diversität. Die »zweite Generation« werfe neue Fragen auf, etwa ob sie selbst als Migrant_innen zu betrachten seien oder es sich um Angehörige einer ethnisch-kulturellen Minderheit in Deutschland handle. (Vgl. ebd.: 17)

Auffassungen, sie seien stattdessen vielleicht Repräsentant_innen einer als normal anzusehenden Diversität, finden sich noch nicht. Noch immer geht es um ein »entweder« »oder«.

Die Migrationsforschung differenziere sich seit den 1980er Jahren thematisch stark aus. Es gehe um die soziale und ökonomische Integration sogenannter Arbeitsmigrant_innen, um gesellschaftliche Marginalisierung, aber auch unterstellte (Selbst-)Isolation und innerethnische Gewalt. Die 1990er Jahre bringen Forschungsarbeiten zur Integration von Aussiedler_innen hervor, die als ethnisch deutsche Migrant_innen deutsche Staatsbürger_innen sind²⁰ und als solche nicht in der Ausländerstatistik erscheinen. Wenig Interesse bestehe an der Erforschung der Lebenssituation und Integration von Vertriebenen, die ebenfalls als *ethnisch Deutsche* gelten. (Vgl. ebd.)

Die untersuchten Gruppen ließen sich weder über die Staatsbürgerschaft noch den Geburtsort eindeutig fassen (vgl. ebd.: 18f.):

Die Beforschten können innerhalb dieser Forschungstraditionen Personen sein, die eine nichtdeutsche Nationalität und einen Geburtsort außerhalb Deutschlands haben und nach Deutschland zugezogen sind. Ebenso kann es sich um Personen handeln, die als Kinder von Zugezogenen in Deutschland geboren sind und eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen oder Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die als »ethnisch« Deutsche zugewandert sind. Der Geburtsort als Indikator für Staatsangehörigkeit und Status als In- oder Ausländer_in ist in Deutschland nicht aussagekräftig, wie auch die Staatsangehörigkeit keinen Aufschluss darüber gibt, ob eine Migrationsgeschichte vorliegt.

Die Situation in Belgien ist eine andere, da gerade die kulturelle Verschiedenheit der zwei großen Landesteile Flandern und Wallonien zur nationalen Identität gehören. Bei Bedrohungen der Koexistenz beider »Kulturen« in der Vergangenheit, wie etwa die Bestrebungen im 19. Jahrhundert, ganz Belgien zu französisieren, wird gerade auf die kulturelle Diversität des Staatsgebildes durch die einheimische Bevölkerung verwiesen (vgl. MARTINIELLO/PERRIN 2013: 85). Zur Charakterisierung Belgiens unter dem Einfluss von Migration werde häufig David Hollingers

20 https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_116.html

Begriff der »Diversifizierung der Diversität« genutzt (ebd.: 87). Die Entkopplung von Staatsbürgerschaft und individueller kultureller Identität sei ein Vorschlag für einen belgischen Multikulturalismus (vgl. ebd.: 96). Die Annahme von dominanten Kulturen und Identitäten werde dabei als Bedrohung des Ideals der »gesellschaftlichen Kohäsion« gesehen (vgl. ebd.: 95).

Abbildung 4: Victor Boin Schwimmbad, Brüssel;

Abbildung 5: Restaurant, Brüssel



Die Forschungsperspektive zu Migration in Belgien folgt nach Vandecandelaere drei großen Intervallen, die mit einer veränderten Sicht auf Zuwanderer_innen einhergeht. Zuerst werden sie als Gastarbeiter_innen, dann als Immigrant_innen und schließlich als neue Brüsseler_innen fokussiert. Erkennbar ist ein veränderter Fokus, der erst den Zuwanderungsgrund (Arbeit), dann den faktischen Daueraufenthalt im Land statt einen »Gast«-Status und schließlich die urbane Mitbürger_innenschaft in der Stadtgesellschaft in den Mittelpunkt rückt:

Die Periode 1946 bis 1974 sei in Belgien geprägt von der Perspektive auf Gastarbeiter_innen. Wallonien habe durch Rohstoffvorkommen wie Steinkohle einen Bedarf an Arbeitskräften, der durch die wallonische Bevölkerung nicht gedeckt werden könne. Vor 1946 werde der erhöhte Arbeitskräftebedarf durch etwa eine halbe Million flämischer Pendler_innen gedeckt, hinzu kämen damals noch deutsche Kriegsgefangene. (Vgl. VANDECANDELAERE 2012: 21)

Mit Italien wird 1946 ein erstes Abkommen zur Anwerbung von italienischen Arbeitskräften für den Einsatz in den belgischen Minen vereinbart. Durch das Minenunglück in Bois du Cazier im Jahr 1956 sterben 262 Arbeiter, in erster Linie Italiener. Dadurch gerieten die schlechten Arbeitsbedingungen der Gastarbeiter_innen in den Blick und Italien dränge auf schnelle Verbesserung. Diese sei aber nicht umgesetzt worden, sondern stattdessen Abkommen mit weiteren Staaten geschlossen, 1956 mit Spanien und Griechenland, 1964 mit der Türkei und Marokko und Ende der 1960er Jahre mit Algerien, Tunesien und Jugoslawien. (Vgl. ebd.: 22)

Der Aufschwung in Flandern führe in den 1960er Jahre dann auch dort zu einem zunehmenden Bedarf an Arbeitskräften, so dass Gastarbeiter_innen nun auch in Gent, Limburg und Antwerpen in der Textil-, Automobil- und Hafens- und Metallindustrie tätig seien. Brüssel könne in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg als französische und homogen inszenierte Stadt gekennzeichnet werden, in der es für flämische Brüsseler_innen das Schimpfwort »sale Boche« gegeben habe. (Ebd.: 22f.)

Also auch statisierte Diversität ist in historischer Perspektive mit Mechanismen der Ausgrenzung und Negativkonnotation verknüpft. Zugewanderte, deren dauerhafter Verbleib noch nicht antizipiert wird, gelten als willkommenen Gäste, die dem Land vorübergehend ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellen.

Eine weitere Zuspitzung des Themas der statisierten Diversität entstehe durch ein neues Sprachgesetz im Jahr 1963, das Brüssel zur zweisprachigen Stadt erkläre. Auf offizieller Ebene werde Zweisprachigkeit zur Regel. Vorherrschend im Alltag bliebe aber das Französische. (Vgl. ebd.: 23)

Im Laufe der 1960er Jahre steigt die Migration nach Brüssel, die Quote der Kinder aus Zuwanderungsfamilien, die in Brüssel geboren werden, steigt von 12,5 % im Jahr 1962 auf fast 30 % im Jahr 1970 (ebd.). Die Immigrationspolitik zwischen 1962 und 1967 werde als *laissez-faire*-Haltung bezeichnet, denn ein einfaches Tourist_innenvisum reiche zu Einreise und Arbeitssuche aus und der Aufenthaltsstatus werde nachrangig geregelt, sobald eine Arbeitsstelle vorliege (vgl. ebd.: 24). Diese Haltung werde 1967 durch eine neue Regelung aufgehoben und 1974 folge dann der Anwerbestopp (vgl. ebd.: 26).

Während dieses Intervalls der Rezeption als Gastarbeiter zeigt sich der typische stadtsoziologische Befund des »Urban Recycling« (vgl. YILDIZ/MATTAUSCH 2009) auch in der Stadt Brüssel. Der Prozess verläuft parallel zu vielen anderen europäischen Metropolen und ist durch vermehrten Wegzug von Einheimischen aus einem Quartier oder einer Wohngegend aufgrund verstärkter Kaufkraft und Mobilität gekennzeichnet, so dass Stadtrandgebiete als Wohnlage ruhiger und attraktiver werden – bei bleibender Erreichbarkeit der Arbeitsplätze (vgl. VANDECANDELAERE 2012: 25). Innerstädtische Quartiere bieten daher vermehrt leerstehende Wohn- und Geschäftsräume, die durch Zuwanderer_innen genutzt und aufgewertet wer-

den. In Brüssel handelt es sich um die Quartiere Sint-Joost-ten-Node, Schaarbeek, Molenbeek, Anderlecht und Sint-Gillis (vgl. ebd.).

Neuankömmlinge entfalten sozialräumliches Potenzial, gründen Unternehmen, beziehen Wohnraum und geben den Quartieren eine neue Prägung – Zuwanderung ist eine enorme »urbane Ressource« (YILDIZ 2009a: 107). Es gibt aber einen »skandalisierenden Diskurs« und eine »Dramatisierung«, die diesen Prozess – der sozialen Wirklichkeit widersprechend – als Desintegrationsbefund interpretierten (ebd.).

Yıldız diagnostiziert zwei dominierende Diskursstränge in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung: Einerseits anomische Desintegrationszustände auf Gesellschaftsebene und andererseits Emanzipationspotenziale durch neue Entscheidungsfreiheiten auf der Individualebene (vgl. YILDIZ 2006: 260f.). Er stellt beiden Positionen ein Verständnis von »praktischer Multikulturalität« (ebd.: 264) im Sinne einer »sozialen Grammatik des urbanen Lebens« der durch Transformationsprozesse erfassten Gesellschaft gegenüber (ebd.: 263). Nicht mehr die Bevölkerung ist somit Trägerin der Multikulturalität, sondern das soziale Handeln. Der »Alltag« und die »lokalen Gegebenheiten [...] bieten eine Plattform zur Entfaltung transzendierender, verständigungsorientierter Praktiken, Verfahren und Methoden der Verständigung« (ebd.: 264).

Das Intervall der Immigrantenzzeit in Belgien von 1974 bis 1990 wird eingeleitet durch einen Anwerbestopp ausländischer Arbeitskräfte im Jahr 1974 als Folge der Ölkrise des Jahres 1973 (VANDECANDELAERE 2013: 26). Die Zuwanderung, so beschreibt Vandecandelaere (vgl. ebd.: 26ff.), nehme durch diese politische Maßnahme jedoch nicht ab, sondern es verschiebe sich lediglich ihr Zweck von der Arbeitsaufnahme zum Familiennachzug. Durch die nicht mögliche Wiedereinreise und Neuaufnahme einer Arbeitstätigkeit nach einem Wegzug – also durch eine rechtliche Mobilitätsbarriere – zögen viele Menschen eine Aufgabe ihres Aufenthalts gar nicht mehr in Betracht. Reisslandt beschreibt diese Entwicklung analog auch für Deutschland, das 1973 einen Anwerbestopp erlässt (REISSLANDT 2006: 137). Brüssel entwickelt sich mehr und mehr zu einer von Zuwanderung geprägten Stadt und erlangt in diesem Sinne eine Sonderstellung in Belgien. Im Jahr 1975 lebt 25 % der ausländischen Bevölkerung Belgiens in Brüssel (VANDECANDELAERE 2013: 27).

In den 1970er Jahren verschiebe sich der öffentliche Diskurs von den Zuwanderer_innen zu den europäischen Arbeitnehmer_innen, also den sogenannten Expatriates, die sehr gut ausgebildet seien und in Brüssel eine weltoffene Stadt fänden (vgl. ebd.: 31). Der Strukturwandel mit Abnahme der industriellen Arbeitsplätze und Verschiebung eines Arbeitskräftebedarfs in den tertiären Sektor habe vielfach Arbeitslosigkeit der Zuwanderer_innen zur Folge, die nun als Konkurrent_innen wahrgenommen würden (vgl. ebd.: 29f.).

Auch kulturelle Praxen geraten ins Blickfeld und werden polemisiert. Ein prominentes und absurdes Beispiel ist der öffentlichkeitswirksame Ritt des Bürger-

meisters von Schaarbeek, Roger Nols, auf einem Kamel zum Rathaus, gekleidet in eine Djellaba als Protest gegen das Wahlrecht von Immigrant_innen (vgl. ebd.: 31f.).

Ende der 1980er Jahre nehme der Grad der Skandalisierung in Belgien ab und ein Wandel des Blicks auf Zugewanderte als *Immigrant_innen* fände statt. Es entstehe ein verändertes Staatsbürgerschaftsrecht, das auch ein *Ius soli* vorsehe und Einbürgerungen von Zugewanderten erleichtere. Zwischen 1988 und 2002 fanden 34,6 % der belgischen Einbürgerungen in Brüssel statt, so dass der Sonderstatus der Stadt als ausgewiesenes Zentrum der Diversität in Belgien noch einmal deutlich werde (vgl. ebd.: 32).

Viele Menschen haben sich für die belgische Staatsbürgerschaft entschieden und markieren die neue Phase der »neuen Brüsseler_innen« oder »neuen Belger_innen« (ebd.: 33). Grundsätzlich sei die Zeit seit 1990 auch von der Zuwanderung aus EU-Staaten durch den Status von Brüssel als Hauptstadt der Europäischen Union, durch zwei große Asylwellen von 1989 bis 1994 und 1998 bis 2001 und die verstärkte Niederlassung von Sans-Papiers gekennzeichnet, deren Anzahl in Brüssel auf 100.000 geschätzt wird (vgl. ebd.: 33ff.).

Der Einfluss des Begriffs der Multikulturalität und vieler seiner Lesarten wurde inzwischen durch den Diskurs um das Konzept der Diversität erweitert. Allemann-Ghionda beschreibt vier Perspektiven, die eine historische Abfolge der Sicht auf Differenzen im zwanzigsten Jahrhundert beschreiben: »Assimilation« und die »Negierung der kulturellen Vielfalt« werden abgelöst vom »Multikulturalismus«, gefolgt von einer Aufwertung der »Bedeutung des Sozioökonomischen« und einer Bewertung der »kulturellen Differenz« als weniger einflussreich und letztlich die Perspektive der »Diversität« mit »Einfließen aller Differenzen« (ALLEMANN-GHIONDA 2013: 31).

Der Begriff der Diversität hat viele Dimensionen, die ein uneinheitliches Bild zeichnen. Er wird im Diskurs deskriptiv oder normativ eingesetzt und enthält die (ungeklärte) Frage, ob die Argumentation auf Grundlage von Differenzen positive oder negative Auswirkungen für Einzelne oder Gruppen hat. In der Verwendung des Begriffs kann man zudem ethische von utilitaristischen Zielen unterscheiden. (Vgl. ebd.: 38)

Konzepte von Diversität bilden – trotz der begrifflichen Unbestimmtheit – auch Grundlagen für die Einrichtung von Kompetenzzentren gegen Diskriminierung und zur Vernetzungsarbeit auf Basis von Differenzen:

»Viele Großstädte haben den Schritt von einer Zielgruppen- und Minderheitenpolitik (das war das Modell der kanadischen Multikulturalismuspolitik der 1970er Jahre) hin zu einem *diversity*-Ansatz vollzogen. [...] Auf der institutionellen Ebene ist damit die Einrichtung oder zumindest die Vision von lokalen Kompetenzzentren verbunden, die für Diskriminierungen sensibilisieren und unter deren Dach

die erfolgreichen Ansätze von *Gender Mainstreaming*, *Intercultural Mainstreaming*, Inklusion von Alten- und Behindertenarbeit vernetzt werden.« (Ebd.: 35)

In dieser Tradition steht die Einrichtung des Zentrums für Chancengleichheit und Rassismusbekämpfung (Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding) in Belgien. Gegründet per Gesetz vom 15. Februar 1993 auf Initiative von Paula D'Hondt, der Königlichen Kommissarin für Migrant_innenpolitik seit 1989, arbeitete es in der Anfangszeit gegen rechtspopulistische Politik und Diskriminierungstendenzen. Das Profil hat sich seitdem in Richtung einer Diversity-Perspektive verändert. Damit ist in diesem Fall gemeint: Das Zentrum ist verantwortlich für die Aufspürung von Diskriminierung in der belgischen Gesetzgebung, die Bekämpfung von Rassismus, informiert die Regierung über aktuelle Migration, beaufsichtigt die Einhaltung von Grundrechten für Ausländer_innen und bekämpft Menschenhandel. Seit 1998 ist das Zentrum auch für die Armutsbekämpfung und Bekämpfung sozialer Exklusion zuständig, seit 2011 auch für die Chancengleichheit von Menschen mit Handicap. (Vgl. DE WITTE 2012: 13ff.)

Abbildung 6: Nähstube, Ruhrgebiet



Es handelt sich also tatsächlich um eine Institution, die ihre Arbeit entlang verschiedener Differenzlinien ausrichtet und jetzt einem Diversitätskonzept folgt,

nachdem es seine Arbeit als klassische Vertreterin eines Multikulturalismus-Ansatzes aufgenommen hatte.

Interkulturalität und Multikulturalität überschneiden sich vielfach und haben heute einen prominenten Platz im Zusammenhang mit Bildungskonzepten wie der Interkulturellen Bildung.

In Belgien dient der Begriff der Interculturalisierung der Beschreibung eines politisch angestoßenen Prozesses der Veränderung des gesamten gesellschaftlichen Lebens, das sich auf Diversität ausrichtet und ist somit programmatisch gemeint. Dazu hat Flandern den »Actieplan interculturaliseren van, voor en door cultuur, jeugdwerk en sport«²¹ (Aktionsplan interkulturalisieren von, für und durch Kultur, Jugendarbeit und Sport) entwickelt.

Um das Diversitätskonzept näher zu kennzeichnen, betonen Hormel/Scherr neben dem konstruktivistischen Blick auf Differenzlinien ihre Dynamik und situative Aktualisierung, die sie mit Otten als »Prozesshaftigkeit subjektiver Identität« beschreiben (HORMEL/SCHERR 2004: 207). Identität ist hier nicht eine im Individuum verankerte Konstante, die entlang struktureller oder kultureller Gruppenzugehörigkeiten beschrieben wird, sondern ein interaktionistischer Aspekt (vgl. ebd.). Hormel/Scherr rekurrieren auf das Konzept der »Identitätsarbeit« von Cohen/Taylor 1977²² (ebd.: 206), das auf einen Hintergrund von »situativen Erwartungsstrukturen« (ebd.: 205) projiziert wird und somit eine Wechselwirkung zur Folge hat. Da alle Differenzlinien Interaktionsprozesse beeinflussen, aber je nach Situation unterschiedlichen Einfluss ausüben, kommt es zu Unschärfen, Überlagerungen und Inkonsistenzen. Neben der Betonung der Situationsabhängigkeit kennzeichnet diese Perspektive eine Differenzierung zwischen Individuum und Gruppen und hebt sie damit von klassischen Multikulturalitäts-Konzepten ab (vgl. ebd.: 205). Der_die Einzelne wird also nicht über seine_ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe beschrieben, etwa als Ukrainer_in, Christ_in, oder Rentner_in. Stattdessen werden die mit der Gruppe identifizierten Identitätsangebote im Hinblick auf ein situatives Interaktionsgeschehen daraufhin befragt, welche Rolle sie spielen und welche sozialen Folgen sich für das Individuum daraus ergeben.

Die essenzialistische Sicht auf Differenzen wird aufgegeben und durch ein individualistisches und interaktionistisches Konzept ersetzt. Anschlussmöglichkeiten an transnationale und transkulturelle Zugänge sind insofern möglich, als Differenzlinien sich innerhalb des Individuums überqueren können, ohne dass dies zur Annahme eines Konflikts führen muss.

21 <http://ec2-18-197-1-103.eu-central-1.compute.amazonaws.com/sites/default/files/downloads/actieplan%20interculturaliseren.pdf>

22 Im Literaturverzeichnis findet sich folgender Eintrag: »Cohen, S./Taylor, L. (1977): Ausbruchversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt. Frankfurt a.M.« (HORMEL/SCHERR 2004: 292)

Das Individuum, das in dieser Perspektive nicht mehr mit einer Gruppe identifiziert wird, kann für die Unterstellung kollektiver Eigenschaften oder Identitäten nicht mehr in Anspruch genommen werden, wie es in Ethnisierungs- und Kulturalisierungsprozessen der Fall ist.

Sind Gruppenzugehörigkeiten nicht mit Differenzlinien identisch und ist Multikulturalität eine soziale Grammatik verständigungsorientierten Handelns und keine Beschreibung von Bevölkerungsgruppen oder Stadtquartieren, stellt sich die Frage nach Weg und Ziel der Integration, vor allem, wenn es sich um einen politisch induzierten verrechtlichten sowie pädagogisierten und damit hochgradig formalen Prozess handelt.

1.1.4 Mehrsprachigkeit und sprachliche Diversität

Im Integrationskurs und im Inburgeringstrajekt liegt ein entscheidender Fokus auf dem Erlernen der Sprache.

Allemann-Ghionda beschreibt Erscheinungsformen soziokultureller und sprachlicher Diversität (ALLEMANN-GHIONDA 2004: 82ff.). »Migrationsbewegungen« kennzeichnen moderne Gesellschaften, wobei sich die Ursachen für Migration in der pluralen Gesellschaft ausdifferenziert haben und die Menschen allen Sozialmilieus und Berufsgruppen angehören (vgl. ebd.: 83). »*Intranationale Mehrsprachigkeit*« (ebd.: 85) kennzeichnet eine Reihe von Staaten, wie auch Belgien, das mit den Landessprachen »Flämisch«, »Französisch« und »Deutsch« offiziell dreisprachig ist. Multikulturalität ist ebenfalls Kennzeichen des offiziellen Staatswesens mit einem romanisch geprägten französischsprachigen Süden, einem niederländischsprachigen Norden und einem deutschsprachigen kleinen Gebiet um die Stadt Eupen. Die »*europäische Mehrsprachigkeit und europäische Integration*« (ebd.: 85) macht sich ganz deutlich in Brüssel bemerkbar, indem Beamt_innen und Angestellte der Europäischen Union mit ihren Familien, erkennbar an eigenen EU-Nummernschildern, zum Straßenbild und die offiziellen Sprachen der Europäischen Union in Brüssel zum Alltag gehören.

Transnational mobile Personen kommen auch nach Abschluss der Kindheit als Jugendliche oder Erwachsene mit einer neuen Sprache in Kontakt. Ein wichtiger Befund ist, dass Sprachenlernen auch im Erwachsenenalter zu einem Sprachbeherrschungsniveau führen kann, das dem eines native speakers gleichkommt (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2013: 83). Eine pauschale Unterstellung von Schwierigkeiten bei Zuwanderer_innen, die neue(n) Sprache(n) zu erlernen, entbehrt jeder sachlichen Grundlage.

Allemann-Ghionda beschreibt, wie sich bei Mehrsprachigkeit die Sprachen untereinander beeinflussen und zu einem individuellen Sprachhabitus führen. Beim »Code-Switching« würden mehrsprachige Wörter oder Begriffe aus der anderen zur Verfügung stehenden Sprache eingestreut (ebd.: 84f.). »Interferenzen«

seien gegenseitige Beeinflussungen der Sprachen im Sinne von »Übertragungen«, die etwa bei Sprachen aus gleicher Sprachfamilie zu Übereinstimmungen oder zu sprachlichen Unschärfen führten (ebd.: 85).

Deutschland und Belgien gehen unterschiedlich mit sprachlicher und soziokultureller Diversität um. Gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen unterscheiden sich und bilden den Rahmen.

Die Monolingualität in Deutschland ist nach Roth als Normalitätsvorstellung das Resultat eines Ethnisierungsprozesses, der mit der Entstehung der deutschen Nation beziehungsweise ihrer Idee eng zusammenhänge (vgl. ROTH 2007: 160). Roth geht davon aus, dass die »Ethnifizierung und Kulturalisierung« der deutschen Sprache mit dem Konstrukt als »Nationalsprache« und dem »Identifikationstext« des Nibelungenliedes beginne (vgl. ebd.: 163). Damit sei von Anfang an die deutsche Sprache an einen Gründungsmythos gekoppelt, der die beschriebene Ethnifizierung und Kulturalisierung zur Folge habe (vgl. ebd.). Die Sicht auf die deutsche Sprache prägt das Nationalverständnis entscheidend mit und wirkt sich auf integrations- und bildungspolitische Perspektiven aus.

Die Skandalisierung von Mehrsprachigkeit als »Risikofaktor« in Bildungsprozessen, wie die PISA-Studie konstatiert, entlasse Bildungsinstitutionen aus ihrer Verantwortung für das Gelingen von Bildungsprozessen (vgl.: 165). Darüber hinaus diskriminiert diese Sicht mehrsprachige Personen, indem ihre stärkste Ressource plötzlich als Bildungsbarriere erscheint. Mehrsprachigkeit bei einheimischen Kindern hingegen gilt als sehr erstrebenswert und selbst minimale Fremdsprachenkenntnisse einheimischer Kinder werden besonders positiv hervorgehoben.

Im deutschen Schulsystem entstehen Mehrheimischen Nachteile durch eine Haltung, die Gogolin als »monolingualen Habitus der multilingualen Schule« bezeichne²³ (ebd.: 160).

Die derzeitigen Instrumente der Sprachstandserhebung, Praxis seit den 1990er Jahren, die entscheidenden Einfluss auf Bildungsbeteiligung und Schulkarrieren ausüben, sind nach den zwei vorliegenden Gutachten der Universitäten Dortmund und München überhaupt nicht geeignet, die Sprachkompetenz zu ermitteln (vgl. ebd.: 166f.). Trotz neuer Verfahren, die die Familiensprachen der Kinder berücksichtigen, sei die bildungspolitische Entwicklung eindeutig: Die Zweisprachigkeit sei aus Schulgesetzen inzwischen zunehmend gestrichen und sogenannter muttersprachlicher Unterricht zum Teil abgeschafft worden (vgl. ebd.: 168ff.).

Roth vergleicht daher die Bestrebungen in Deutschland mit der »english-only«-Bewegung in den USA« (ebd.: 169). Diese sieht vor, dass das Mittel der Wahl zur Aneignung einer Zweitsprache die ausschließliche Konfrontation mit dieser Zweitsprache ist. So konstatieren Portes/Rumbaut:

23 Der Autor nennt folgende Quelle: »Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.« (ROTH 2007: 172)

»Unlike many European nations, which are tolerant of linguistic diversity, in the United States the acquisition of nonaccented English and the dropping of foreign languages represent the litmus test of Americanization. Other aspects of immigrant culture (such as cuisine, community celebrations, and religion, [...]) often last for several generations, but the home language seldom survives.« (PORTES/RUMBAUT 2006: 207)

Amerikanisierung als Übernahme eines am_an der Erstsprecher_in orientierten Sprachhabitus und die Aufgabe der Erstsprache verwundern auf den ersten Blick. Mehrsprachigkeit und sprachliche Diversität sind in den USA als klassischem Einwanderungsland stark vertreten, teilweise flächendeckend. Vor allem im Süden und Südwesten des Landes ist je nach Region Mehrsprachigkeit bei 5 % bis sogar 50 % der Bevölkerung vorhanden (vgl. ebd.: 220). Aus dem Sein kann aber kein Sollen abgeleitet werden und der empirische Befund gibt keinen Aufschluss über die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit. Der Grad der Akzeptanz sprachlicher Diversität kann also nicht an der Selbstbeschreibung eines Staates als Einwanderungsland oder Nicht-Einwanderungsland abgelesen werden.

Nieke beschreibt zwei Gründe, die in der Vergangenheit zur Förderung der Erstsprache vorgetragen wurden: Zur Zeit der Rezeption als Gastarbeiter_innen sollte die »Rückkehrfähigkeit« erhalten bleiben (NIEKE 2008: 23). Ein zweiter Grund ist die verbesserte Bedingung für das Erlernen einer Zweitsprache bei Vorliegen einer umfassenden Kompetenz in der Erstsprache (vgl. ebd.). Beide Argumente stehen in einem instrumentellen Zusammenhang und mit der Förderung der Erstsprachen sollen bestimmte Zwecke erreicht werden. Esser schließlich bestreitet einen positiven Effekt der Erstsprachenkompetenz in Bezug auf Bildungsprozesse und auch auf die Arbeitsmarktintegration (vgl. ESSER 2010: 281ff.).

Eine methodische Frage bleibt jedoch unbeantwortet: Soweit die Erstsprache nicht Schulfach oder für eine Berufstätigkeit erforderlich ist, ist ihr Nutzen nicht formal feststellbar. Sie bleibt in Schul- und Arbeitszeugnissen unerwähnt.

Mit dem Aufenthaltsgesetz 2005 wird Deutschland als »Einwanderungsland« definiert und die Forderung an Mehrheimische verankert, an Integrationskursen teilzunehmen, wobei eine Förderung der Erstsprache – im Sinne der Konzentration auf die Förderung einer Integration ins Aufnahmeland – nicht vorgesehen ist (vgl. NIEKE 2008: 23). Der Wert der Kompetenz in der Erstsprache und Zweibeziehungsweise Mehrsprachigkeit liege aber, so Nieke, in einem Wert »an sich« (ebd.: 24). Die Förderung von Erstsprachen ist also erstens aus Gründen der Wertschätzung geboten und müsste sich zweitens von instrumentellen Zwecken lösen.

Die Sprache spiele auch eine Rolle bei der Zuschreibung von Fremdheit und Reaktionen des Befremdens, denn sie entzündete sich häufig an der Erfahrung, dass der andere sich in einer unbekanntem Sprache verständige (vgl. ebd.: 124). Nieke veranschaulicht diese These mit der Erfahrung von Lehrer_innen, deren Versuche,

Abbildung 7: Gabenzaun mit Körben zum Verschenken von Lebensmitteln, Ruhrgebiet



Streit unter Jugendlichen zu schlichten, scheitern, weil sprachliche Intervention in deutscher Sprache nicht greife (vgl. ebd.). Da davon auszugehen ist, dass die Schüler_innen der deutschen Schulen die deutsche Sprache beherrschen, zeigt dieses Argument jedoch kein sprachliches Problem, sondern eines der fehlenden Anerkennung des_der Lehrer_in in der Rolle des_der Streitschlichter_in. Es gab bereits Diskussionen über eine »Deutschpflicht« auf Schulhöfen, die allen Schüler_innen gebietet, ausschließlich Deutsch während des Schulbesuchs inklusive der Pausen zu sprechen (TERKESSIDIS 2018: 40). Unterstellt wird also, ein_e Lehrer_in könne die Konflikte auf dem Schulhof lösen, wenn er_sie sie nur sprachlich verstünde. Innerhalb dieses Diskurses wird Mehrsprachigkeit zu einer Bedrohung der – nicht nur sprachlichen – Hoheit von Schulen und der Autorität von Lehrpersonen. Ergänzt durch die These, dass eine migrantische Erstsprache keinen positiven Effekt auf die Schulnoten hat, kristallisiert sich ein Deutungsmuster von Migrant_innen-sprachen als Problemfällen heraus, die für Autoritätsverlust und Desintegrationsprozesse an deutschen Schulen verantwortlich gemacht werden.

Die Erfahrung, dass Lehrpersonen als Streitschlichter_innen nicht erfolgreich sind, ist aber kein sprachliches Problem. Viele Schulen bilden inzwischen ihre Schüler_innen zu Streitschlichter_innen aus. Das Scheitern der Lehrer_innen

als Streitschlichter_innen scheint eher zu bestätigen, dass Konflikte heutzutage nicht mehr durch das Eingreifen einer Autorität in einem hierarchischen Gefüge, sondern nur durch Kommunikation auf einer inhaltlichen Ebene gelöst werden können. Das Machtwort des_der Lehrer_in wird in einer Streitschlichtung durch Peers abgelöst durch Aushandlungsprozesse, die offenbar zielführender sind. Wäre es tatsächlich ein sprachliches Problem, müssten einsprachige Schüler_innen als Streitschlichter_innen genauso systematisch scheitern wie einsprachige Lehrer_innen. Das scheint nicht der Fall zu sein oder wurde, jedenfalls meiner Recherche nach, nirgendwo berichtet.

Mehrsprachigkeit ist nicht erst bei Schulkindern ein Thema, sondern bereits bei Kleinkindern. Die Frage nach frühkindlicher Mehrsprachigkeit prägt auch die Debatte um die Integrationspflicht erwachsener Mehrheimischer. Sie sind die primären Bezugspersonen und sozialisieren die nachfolgende, in Deutschland oder Belgien geborene Generation. Auch unter diesem Blickwinkel der Sozialisierungsfunktion werden sprachliche Kompetenzen und Praktiken der Mehrheimischen zum Politikum. Es geht also nicht nur um ihre eigene Integration, sondern auch um die der nachfolgenden Generationen, denen weiterhin ein »Migrationshintergrund« zugeschrieben wird – auch gänzlich ohne eigene Migrationserfahrung.

Sollen mögliche Effekte von frühkindlicher Mehrsprachigkeit oder Bilingualität differenziert erfasst werden, müssen Grade der Sprachbeherrschung unterschieden werden.

Empirisch zeigt sich, dass sich weder positive noch negative Effekte der Mehrsprachigkeit im sogenannten dominanten Bilingualismus zeigen, wenn die Sprachbeherrschung mindestens einer Sprache eine »altersgemäße« Entwicklung erreicht, also Kinder in einer Sprache nicht hinter der altersgemäßen Sprachbeherrschung zurückbleiben (ALLEMANN-GHIONDA 2008: 28f.).

Erreichen mehrsprachige Kinder dieses Niveau in beiden Sprachen nicht, spricht man von »Semilingualismus«. Übertreffen sie dieses Niveau, zeigen sich positive kognitive Folgen eines »additiven Bilingualismus« als allgemein hohe kognitive Fähigkeiten auch in der Erreichung guter Schulnoten. (Ebd.: 29)

Die referierten Niveaus sind als idealtypische Vorstellungen zu lesen, die nicht essenzialisiert werden dürfen. Sie können nur Momentaufnahmen sein, sind veränderbar und dynamisch.

Die Interdependenzhypothese von Cummins ist bei der Bewertung der Erstsprachen von Mehrheimischen diskursrelevant. Sie basiert auf der These einer »common underlying proficiency (CUP)«, einer Sprachfähigkeit, die unspezifisch ist und bei entsprechender Förderung das Erlernen von Sprachen im Allgemeinen erleichtert. (ALLEMANN-GHIONDA 2008: 28)

Die CUP enthält »Wissen über die konkrete sowie über die abstrakte Welt«, welches sich in sprachlichen Mustern und deren Regeln abbildet (ALLEMANN-GHIONDA 2013: 91). Die Erst- steht mit einer Zweitsprache in einem Beeinflussungsverhältnis,

aber notwendig ist es deshalb nicht, erst die Erstsprache zu beherrschen, um auf dieser Grundlage erst dann die Zweitsprache zu erlernen, denn »die beiden Sprachen können gleichzeitig oder zeitversetzt erlernt werden« (ebd.: 90). Notwendige Rahmenbedingungen sind Möglichkeiten des »spontanen« und »gesteuerte(n)« Spracherwerbs in beiden Sprachen (ebd.: 91). Unterschieden wird zwischen »Bildungssprache« und »Umgangssprache«, differenziert in den drei Dimensionen der Sprachkompetenz, »*Conversational fluency*«, »*Discrete language skills*« und »*Academic language proficiency*«²⁴ (ebd.: 92f.). »Gezielte informelle und bewusste didaktische Förderung« ist erforderlich, um die höchste, bildungssprachliche Stufe zu erreichen (ebd.: 93).

Forschungsergebnisse widersprechen Esser im Hinblick auf den Nutzen der Mehrsprachigkeit. Allemann-Ghionda kommt nach der Auswertung von Studien über bilinguale Kompetenzen und bilinguale Sprachpraxis vor allem von Bialystok, Baker und Prys Jones, Van de Craen und Mondt zu folgendem Fazit:

»Bilinguale verfügen über mehr Ressourcen (Broca's Areal) und über effizientere Ressourcen (andere frontale Regionen), um Aufgaben zu lösen, die unter »nonverbale Konflikte« subsumiert werden können. Das meint: Entscheidungen darüber, was zu tun ist, um eine bestimmte nicht sprachliche Aufgabe zu lösen [...].« (Ebd.: 94)

Niekies Bewertung der Mehrsprachigkeit als Wert an sich teilt auch Allemann-Ghionda. Sie betont, Familiensprachen seien als Aspekte von Identität in den Immigrationsländern wertzuschätzen, zu fördern und zu respektieren (ALLEMANN-GHIONDA 2008: 29). Fehlen die Sensibilität für das Anderssein von Schüler_innen und die Bereitschaft oder Fähigkeit, dies anzuerkennen und in professionelles pädagogisches Handeln zur individuellen Förderung jeder_jeden Schüler_in zu übersetzen, zeigen sich negative Folgen. Studien belegen, dass Lehrpersonen entsprechend ihrer eigenen Vorurteile Leistungsfähigkeit und Herkunft korrelieren und Zurückstellungen und Zuteilungen innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems vornehmen, die für Schüler_innen mit unterstellten Migrationshintergründen nachteilig sind (ebd.: 35).

Daraus folgt die Notwendigkeit einer Lehrer_innenbildung, die den Anforderungen in einer von Diversität geprägten Gesellschaft genügen kann. Edelmann referiert eine Vielfalt der Strategien von Lehrpersonen im Umgang mit Diversität zwischen den beiden Polen einer »abgrenzend-distanzierten« und »kooperativ-synergieorientierten Haltung« (EDELDMANN 2008: 133). Die Haltung der Lehrperson

24 Die Autorin nennt als Beleg »(Cummins 2001, S. 64ff.)« (ALLEMANN-GHIONDA 2013: 93) und folgende Quelle: »Cummins, J. (2001): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2. Auflage. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.« (ALLEMANN-GHIONDA 2013: 244)

ist zentraler Einflussfaktor bei der Unterrichtsqualität (vgl. ebd.). Empirische Untersuchungen belegen, dass Lehrpersonen, die Diversität im Unterrichtsgeschehen positiv zur Geltung bringen und sprachfördernd handeln (können), Zusatzqualifikationen in Deutsch als Zweitsprache besitzen (vgl. ebd.). Genereller Bestandteil der Lehrer_innenausbildung ist der lernförderliche Umgang mit Diversität aber nicht. Dies deckt sich mit Allemann-Ghiondas These der Notwendigkeit einer Anpassung der Lehrer_innenausbildung an die Realität heterogener Verhältnisse (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2008: 35).

1.1.5 Integration, Assimilation und Diskriminierung

Gomolla und Radtke beschreiben zwei Mechanismen bei der Entstehung von Diskriminierung: »Unterscheiden« in Verbindung mit einem expliziten oder impliziten »Bewerten« (GOMOLLA/RADTKE 2002: 15). Die Macht, Unterscheidungen zu treffen und zu definieren, welche Folgen diese Unterscheidungen haben, sei ungleich verteilt, und es gebe eine gesellschaftliche Machtasymmetrie, die Minderheiten benachteiligt (vgl. ebd.: 16). Aus systemtheoretischer Perspektive sind gesellschaftliche Teilsysteme in einer funktional differenzierten Gesellschaft in der Lage, ihre eigenen Codes festzulegen, nach denen eine Positionszuweisung stattfindet (vgl. ebd.: 17).

Die Frage nach Prozessen der Unterscheidung und Bewertung stellt sich im Rahmen dieser Studie zu den diskursiven Grundlagen der Integration: Worauf zielt Integration ab? Wer gilt als integriert oder nicht-integriert? Über welche Mechanismen wird Integration und Desintegration inszeniert?

Der Integrationsbegriff kann dazu genutzt werden, gesellschaftliche Prozesse auf eine Makroebene zu beziehen und auf die Funktionalität einer Gesellschaft als Ganzer abzielen. Zu ihrer Aufrechterhaltung werden im Rahmen theoretischer Konzepte zwei Formen der Integration beschrieben (vgl. IMBUSCH/RUCHT 2005: 14f.):

Erstens die Systemintegration als die gelungene Distribution und Übernahme von Funktionsrollen im gesellschaftlichen Gefüge. Damit verbunden ist die Stiftung eines kodifizierten und rechtlich abgesicherten Miteinanders, dessen Grundlagen die Rechte und Pflichten der Gesellschaftsmitglieder und das Ineinandergreifen von funktional verteilten Rollen sind. Zweitens die Sozialintegration als stabilisierendes Element auf der Ebene von Gemeinschaft (im Sinne von Tönnies) durch kollektive Identität.

Beide Aspekte gemeinsam betrachtet sollen ein stabiles Gesellschaftssystem beschreiben, das Modernisierungsprozessen gewachsen erscheint (vgl. ebd.: 15).

Wenn Sozialintegration auf kollektiver Identität basiert, stellt sich die Frage, was geschieht, wenn Menschen hinzukommen, denen unterstellt wird, diese Identität nicht zu teilen, zum Beispiel durch Zuwanderung.

Eine gesellschaftstheoretische Annahme mit Rekurs auf »Auguste Comte und Herbert Spencer« lautet: Die Gesellschaft kann man »als kollektiven Organismus (collective organism) bzw. als sozialen Organismus (social organism)« kennzeichnen (HAN 2006: 15f.). Dieses Denkmodell aus der Anfangszeit der Soziologie enthält jedoch nach Han ein Paradoxon (vgl. ebd.):

Die Gesellschaft ist mit Rekurs auf Comte ein sozialer Organismus, der durch Partizipation am Leben erhalten wird und ein soziales Erbe mit sich trägt (Traditionen, Kultur, Idealen). Nun weist Spencer darauf hin, dass dieses Gebilde aber kein »eigenes soziales Sensorium« hat (ebd.). Han führt zu diesem Befund aus:

»Im Gegensatz zu dieser im ersten Blick logischen Vorstellung gehen jedoch alle Gesellschaftstheoretiker von der Existenz eines kollektiven bzw. sozialen Bewusstseins (collective or social consciousness) der Gesellschaft aus, das dem individuellen Bewusstsein übergeordnet ist. Damit wird die Organisation der Kontrolle der voneinander unabhängigen Individuen auf der Basis der übergreifenden gesellschaftlichen Übereinstimmung (organization of control resting on consent) zu einer zentralen Aufgabe der Gesellschaft (vgl. Robert E. Park und Ernest W. Burgess, 1969, 24-33²⁵).« (HAN 2006: 15f.)

Die klassischen Migrationstheorien konstruieren auf Grundlage dieser gesellschaftstheoretischen Annahmen Aufnahmegesellschaften mit einer übergreifenden gesellschaftlichen Übereinstimmung.

Die Annahme eines gesellschaftlichen Kollektivbewusstseins folgt aus der Modellvorstellung einer Analogie von Gesellschaft und Lebewesen: Ist die Gesellschaft ein Organismus, muss sie auch ein Bewusstsein, eine Ich-Identität haben. Obwohl es keinerlei empirische Hinweise auf ein derartiges Bewusstsein gibt, wird es aus dem Denkmodell abgeleitet und zur Grundlage von Gesellschaftstheorie gemacht.

Ein Denkmodell mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit gleichzusetzen wäre ein logischer Fehler. Wenn dies zur Grundlage von anwendungsorientierten Konzepten der Integration und Assimilation würde, basierten folglich auch diese Konzepte auf einem logischen Fehler.

Der Begriff der Assimilation wird unterschiedlich verwendet. In der frühen Phase der Theorieentwicklung, so Han, waren mit ihm Vorstellungen verbunden, es gäbe einen Angleichungsprozess von Migrant_innen an eine Aufnahmegesellschaft, der in Sequenzen und gesetzmäßig ablaufe (vgl. HAN 2006: 8). Han diskutiert Sequenzmodelle und hinterfragt kritisch die Entstehungsbedingungen. Er

25 Han nennt dazu folgende Quelle: »Park, Robert E. und Burgess, Ernest W., 1969: Introduction to the Science of Sociology. Including an Index to Basic Sociological Concepts. Student Edition. Abridged and with a New Preface by Morris Janowitz. Chicago and London: The University of Chicago Press« (HAN 2006: 288).

konstatiert, dass ihnen methodische Unschärfen zugrunde lägen, denn diese Modelle seien unzulässige Verallgemeinerungen von Befunden aus spezifischen Lebensbereichen (vgl. ebd.).

In Milton M. Gordons Assimilationstheorie²⁶ wird ein reziprokes Verhältnis zwischen Assimilation und Diskriminierung konstruiert (HAN 2006: 43): Je ähnlicher Immigrant_innen der angelsächsisch geprägten US-Gesellschaft werden, desto weniger seien sie von Benachteiligung betroffen. In dieser Vorstellung durchlaufen sie aufeinander aufbauende Stufen der Assimilation bis zur »absence of value and power conflict« und dem Verschmelzen der Zuwanderer_innen mit der Aufnahmegesellschaft (ebd.).

Werden Zugewanderte Opfer von Benachteiligung, stellt sich in dieser Perspektive die Frage nach dem Grad ihrer Assimilation. Sie müssen sich vollständig assimilieren, um überhaupt eine Gesellschaft ohne Diskriminierung zu ermöglichen. Die Opfer der Diskriminierung bekommen dadurch indirekt die Verantwortung zugeschrieben, indem die Gründe für Diskriminierung bei ihnen gesucht werden. Unterstellt wird, dass jede_r die Möglichkeit und Fähigkeit hätte, der US-Gesellschaft angelsächsischer Prägung immer ähnlicher zu werden und letztlich in der homogenen Menge zu verschwinden. Ausgeblendet wird erstens, dass die US-Gesellschaft noch nie homogen war und eine Assimilation deshalb nicht möglich ist. Zweitens findet Diskriminierung nicht bereits aufgrund der Unterscheidung statt, sondern erst mit der darauffolgenden Bewertung.

Neben einer solchen Makroperspektive auf den Zusammenhalt der Gesellschaft als Ganzer lassen sich auch Ansätze (wie die moderne Assimilationstheorie) finden, die grundsätzlich keine kollektive Identität unterstellen, da sie Heterogenität als fundamentales Kennzeichen aller modernen Gesellschaft antizipieren (vgl. AUMÜLLER 2009: 42). Assimilation wird nicht kulturell definiert, sondern zielt auf die soziale, ökonomische und gesellschaftliche Teilhabe von Zugewanderten an der Aufnahmegesellschaft ab (vgl. ebd.) und ist damit die Analogie zum Begriff der Systemintegration. Der Begriff der Assimilation wird dann sozialstrukturell verwendet und ermöglicht auch, »Angleichungsprozesse zu objektivieren und quantifizierbar zu machen« (ebd.). Er unterscheidet sich insofern fundamental von einer mikrosoziologischen Bedeutung, die unter Assimilation die Aufgabe migrantischer Herkunftskulturen durch Übernahme von Überzeugungen und kulturellen Praktiken einer Mehrheitsgesellschaft versteht (vgl. ebd.: 36).

Der Begriff der Assimilation hat nach wie vor einen negativen Beiklang, denn die klassischen assimilationstheoretischen Stufenmodelle mit Zielvorstellung der

26 Han verweist auf »Milton M. Gordon, 1964, 71« (HAN 2006: 43) und nennt folgende Quelle: »Gordon, Milton M., 1964: *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origin*. New York: Oxford University Press« (HAN 2006: 285).

kulturellen Angleichung an eine Mehrheitsbevölkerung sind noch immer einflussreich.

Der Begriff der Integration ist hingegen interpretationsoffen. Er kann mit Inhalten belegt werden, die nicht erst von einem unerwünschten Vorverständnis abgegrenzt werden müssen. Das könnte einer der Gründe für seine Dominanz sein – nicht nur in der gesellschaftspolitischen und medialen Debatte, sondern auch in der Migrationsforschung. (Vgl. AUMÜLLER 2009: 131)

Institutionelle Diskriminierung beginnt mit der Definitionsmacht, Mehr- und Minderheiten zu bestimmen und ihnen Eigenschaften zuzuschreiben, und nicht erst mit der Formulierung von Forderungen an bestimmte Gruppierungen, sich zu *assimilieren* oder zu *integrieren*. Nach Gomolla und Radtke sind institutionelle Diskriminierungen in gesetzliche Vorgaben eingelassen, die eine Hierarchisierung der Bevölkerungsgruppen zur Folge hat (vgl. GOMOLLA/RADTKE 2002: 19). Diese Form der Diskriminierung unterscheidet sich von alltäglicher Diskriminierung, die sich in Institutionen und Organisationen als Handlungspraxen zeigt (vgl. ebd.).

1.1.6 Prozesse des Othering, Befremdungsreaktionen und pädagogische Antworten

Nieke beschreibt für die Bundesrepublik Deutschland sechs Phasen in der Entwicklung der Konzepte Interkultureller Erziehung und Bildung, deren Perspektiven jeweils der »Diskussion über die pädagogischen Probleme der Zuwanderung« entstammen (vgl. NIEKE 2008: 13ff.). Jede Phase konstruiert ein spezifisches Verhältnis von Gesellschaft und Zuwanderer_innen und beantwortet dabei folgende Frage: Wer trägt die Verantwortung für die gesellschaftliche Teilhabe? Je nachdem, wie diese Antwort ausfällt, richtet sich das pädagogische Handeln auf unterschiedliche Adressat_innen. Folgen gesellschaftliche Teilhabechancen aus den Kompetenzen der Zuwanderer_innen, muss sich die Pädagogik auf sie konzentrieren. Sind Teilhabechancen Folgen der gesellschaftlichen Zuteilung, muss sich das pädagogische Handeln auf den Abbau von Diskriminierung und Vorurteilen richten, um die Teilhabe zu erhöhen. Nieke kennzeichnet die sechs Phasen wie folgt:

In der ersten Phase der Wahrnehmung von Zuwanderer_innen als Gastarbeiter_innen entwickle sich eine »Ausländerpädagogik« als zielgruppenorientierte Pädagogik (1) (ebd.: 15). Diese Entwicklung führe in den 1980er Jahren mit einem Perspektivwechsel von der Individualebene auf die gesellschaftspolitische Makroebene zu einer »Kritik an der »Ausländerpädagogik«« (2) (ebd.). Die Ursachen für Problemlagen der Zugewanderten würden nun, in Zeiten wirtschaftlicher Rezession und ihrer Folgen, in Politik und Gesellschaft gesucht (vgl. ebd.). Kritikpunkte seien vor allem die Defizitorientierung der Ausländerpädagogik, die zu einem Verständnis von Integration als »Assimilation« und »Akkulturation« an die Majoritätskultur führe (ebd.: 16).

Zwei Gründe führen, so Nieke, zu ihrer Problematisierung: Einerseits verhindern dieses Bemühen »die Erhaltung der Rückkehrfähigkeit« der Zugewanderten (ebd.). Andererseits impliziere es eine Dominanz der Mehrheitsgesellschaft, die dem Wert der Gleichwertigkeit aller Kulturen widerspreche (vgl. ebd.: 16f.). Als Reaktion seien »Konzepte einer *Interkulturellen Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*« entwickelt worden, die ihre Bemühungen nicht mehr nur auf die Zugewanderten richten, sondern die Mehrheitsgesellschaft zur Adressatin haben (ebd.: 17). Ziel sei eine gesellschaftliche Veränderung hin zu kultureller Vielfalt mit der Möglichkeit für alle, ihrer kulturellen Herkunft entsprechend ein Leben ohne Akkulturationsdruck zu gestalten (vgl. ebd.).

Das Anliegen der Interkulturellen Erziehung oder des Interkulturellen Lernens (3) zielt genau darauf ab. Kritik an Konzepten von Interkulturalität setze dann an impliziten Prozessen von Kulturalisierung an. Sie würden sozialstrukturelle Ungleichheitsfaktoren ausblenden und der Re-Ethnisierung sozialer Ungleichheitspraktiken als nicht-intendierte Folge ihrer eigenen Differenzkonstruktion Vor Schub leisten. (Vgl. ebd.: 17f.)

In einem nächsten Schritt wird der Blick weg von den Zugewanderten auf Angehörige anderer Minderheiten beziehungsweise marginalisierter Gruppen gerichtet (4). Über die Feststellung, dass Gruppenzugehörigkeit Einfluss auf die Lebenslage habe, geriete strukturelle Diskriminierung in den Fokus und schließe solche auf ethnischer Grundlage mit ein. (Vgl. ebd.: 18).

Die Interkulturelle Erziehung und Bildung (5) antizipiere multikulturelle soziale Umwelten, die als »*Europa der Regionen*« mit ihren sprachlichen und kulturellen Eigenheiten durch den europäischen Einigungsprozess in den Mittelpunkt gestellt würden (ebd.: 20). Reaktionen des Bildungssystems seien die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (25.10.1996) »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule« und eine analoge Empfehlung für Universitäten von der Hochschulrektorenkonferenz, ebenfalls aus dem Jahr 1996 (ebd.: 19).

Seit den Terroranschlägen des 11. Septembers 2001 sei nun eine neue Phase des »Neo-Assimilationismus« (6) zu beobachten, die Zugewanderte als Gefahr und Sicherheitsrisiko wahrnehme und sich mit Akkulturationsforderungen vor allem an Angehörige nicht-christlicher Religionen wende (ebd.: 20):

»Die pädagogischen Bemühungen wenden sich zunehmend von der interkulturellen Erziehung und Bildung ab und hin zu einer Integrationsförderung mit Akkulturationsunterstützung.« (Ebd.: 21)

Ein Neo-Assimilationismus versteht unterschiedliche Kulturen nicht mehr als *andersartig, aber gleichwertig*, sondern die hegemoniale Kultur ist das Ziel der Integration, wie etwa die deutsche *Leitkultur*. Der Weg dorthin ist eine assimilatorische Anpassungsleistung.

Bei Konzepten Interkultureller Erziehung und Bildung unterscheidet Nieke mit Hohmann die Grundrichtungen »Pädagogik der Begegnung« und »Konfliktpädagogik« (ebd.: 35). Sie beruhen auf Reaktionstypen Einheimischer, die mit »Befremdung« oder »Konkurrenz« auf Zuwanderer_innen reagieren (ebd.: 35).

Wie kommt es zu einer Befremdungsreaktion? Das Befremden setze entweder an einer fremden Sprache, einem als fremd empfundenen Aussehen oder einer als fremd interpretierten Kultur an (vgl. ebd.: 123). Grundsätzlich sei auch positive Neugier als Reaktion statt einem Befremden möglich, jedoch konstatiert Nieke, dies sei eher außerhalb der eigenen Alltagswelt zu erwarten, beispielsweise im Urlaub (vgl. ebd.).

Welche Ziele verfolgen die beiden unterschiedlichen pädagogischen Herangehensweisen?

Die Pädagogik der Begegnung hat das Ziel, auf die Befremdungsreaktion mit Maßnahmen der Sichtbar- und Bewusstmachung anderer Kulturen und gegenseitigem Kennenlernen zu reagieren. Der Befremdung wird das Vertraut-Werden entgegengesetzt. (Vgl. ebd.: 34f.)

Interkulturelle Erziehung und Bildung als Konfliktpädagogik richten sich auf negative Folgen der Begegnung der_des Fremden als Konkurrent_in, auf Diskriminierung, Vorurteile und Rassismus (vgl. ebd.: 35).

Eine Befremdungsreaktion ist aber nicht notwendigerweise als psychisches Erleben zu interpretieren. Stattdessen kann es strategisch dazu eingesetzt werden, im Konkurrenzverhältnis Exklusion zu erzeugen:

»Diese Menschen wollen hier leben, wollen hier arbeiten, an Bildung und gesellschaftlichem Leben teilhaben, ihrer Familie eine gesicherte Existenz schaffen. Die Lebensvorstellungen und Zukunftswünsche stimmen in dieser Hinsicht überein: Sie wollen das gleiche wie alle. Die neu Hinzugekommenen werden damit auf einmal zu Konkurrenten, die Anspruch auf begrenzte Ressourcen erheben, und schließlich für die eigene Existenz als bedrohlich empfunden. Verkürzt könnte man schlußfolgern: Nicht die zugeschriebenen Unterschiede, sondern vielmehr die vorhandenen Gemeinsamkeiten, die als solche erkannt werden, sind das Problem. Da man aber Abweisung und Ausgrenzung nicht mit Gemeinsamkeiten begründen kann, müssen die zugeschriebenen Unterschiede festgemacht und gleichzeitig den Erfordernissen angepaßt werden, d.h. sie müssen der Legitimierung von Ausschlußhandlungen dienen.« (YILDIZ 1999: 38)

Das Befremden ist also keineswegs eine unmittelbare psychische Reaktion auf einen Reiz, sondern ein hegemoniales Wahrnehmungs- und Argumentationsmuster, das letztlich der Legitimierung von Exklusion dient. Erst die Befremdung, die Konstruktion von Personen oder Gruppen über zugeschriebene Merkmale als fremd bietet der Exklusion die benötigte Legitimationsgrundlage. Vor der Befremdungs-

reaktion steht die Erfindung der_des Fremden und seine Verankerung in ein diskursiv gültiges gesellschaftliches Deutungsmuster.

Auch die Argumente zu Ursachen sogenannter Fremdenfeindlichkeit enthalten häufig psychologisierende Erklärungsmuster. Fremdenfeindlichkeit wird als Folge von Angst, Unsicherheit und Überforderung oder sogar als eine natürliche Reaktion gesehen. Fremdenfeindlichkeit gilt nicht als Einstellung, sondern als psychische Reaktion auf einen unbekanntem Reiz. Es ähnelt damit biologisch argumentierenden Reiz-Reaktions-Schemata. Nicht nur eine Psychologisierung, sondern auch eine Biologisierung liegt vor. Gruppendynamiken wie die gesellschaftliche Re-/Produktion signifikanter Symbolsysteme bleiben außen vor.

Trifft es nicht zu, dass Fremdenfeindlichkeit eine unmittelbare psychische Reaktion auf die Erfahrung von Fremdheit ist, wie kommt es dann zu dieser Behauptung? Wie erhält die Psychologisierung, Fremdenfeindlichkeit sei eine Angstreaktion auf Fremde, gesellschaftliche Geltung? Wie werden Differenzen strategisch konstruiert?

Ein Beispiel aus dem Nationalen Integrationsplan ist die Umdeutung des Tragens eines Kopftuches von einer *individuellen und individuell motivierten Handlungspraxis* zu einer *Strukturkategorie*. So heißt es:

»Der Zentralrat der Muslime in Deutschland e. V. wird in seinen Stellungnahmen zu Gesetzesvorhaben der Bundesregierung insbesondere die Situation der Kopftuch tragenden Mädchen und Frauen sowie die Auswirkungen der Gesetzesvorhaben auf deren Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft mit einbeziehen.«
(DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION: Der Nationale Integrationsplan 2007: 98)

Die Zuständigkeit für die angemessene Berücksichtigung von Frauen und Mädchen, die ein Kopftuch tragen, wird bei Gesetzesvorhaben der deutschen Bundesregierung an den Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. übertragen. Überraschenderweise ist es nicht die Bundesregierung selbst, die ermittelt, wie ihr gesetzgeberisches Handeln sich auf diese Frauen und Mädchen auswirkt.

Wirkt sich das gesetzgeberische Handeln auf die Teilhabemöglichkeiten aller Mädchen und Frauen, die ein Kopftuch tragen, auf identische Weise aus, wird die Gruppe als *homogen* antizipiert und Diversität ausgeblendet. In der Integrationspolitik nähert man sich ihnen nicht auf direktem Weg, sondern vorsichtig und indirekt über einen Verein.

Die Zuständigkeit dem Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. zuzuweisen, projiziert die Zuständigkeit in muslimische Sozialbezüge hinein. Die Frauen selbst sind für die Bundesregierung keine Ansprechpartnerinnen in der Beantwortung der Fragestellung – an dieser Stelle bekommen sie keine Teilhabechancen.

Die Fremdheitskonstruktion macht sich an einem Kleidungsstück fest. Das Tragen eines Kopftuches wird als Strukturmerkmal einer als homogen konstruier-

ten Gruppe definiert. Damit erhält es den Status von Unveränderlichkeit und verliert den Charakter als individuelle Handlungspraxis. Durch die Verlagerung der Zuständigkeit weg von der Bundesregierung hin zu einem Verein wird eine größere Entfernung in der Kontaktaufnahme hergestellt. Es wird also erst Fremdheit über die Konstruktion einer homogenen Strukturkategorie der Kopftuchträgerinnen zugeschrieben, die eine Lebenswelt bewohnen, die sich nur den Muslim_innen erschließt. Deshalb benötigt die Bundesregierung die Expertise eines islamischen Vereins. Fremdheit wird zugeschrieben, Entfernung hergestellt und beides verfestigt. Im Anschluss sind Fremdheit und Entfernung wiederum wahrnehm- und konstaterbar und eine Befremdungsreaktion scheint legitim.

Dass Angst und Befremden strategisch als Argumente eingesetzt werden und nicht unmittelbare psychische oder physische Reaktionen sind, lässt sich auch aus fremdenfeindlichen Taten ableiten. Zu einer fremdenfeindlichen Tat ist nur fähig, wer gewaltbereit ist. Gewaltbereitschaft ist jedoch keine Folge von Angst, sondern von Hass und gesteigerter Ablehnung. Als Reaktion auf Angst wäre vielmehr ein Vermeidungsverhalten zu erwarten. Therapien bei Angst und Phobie arbeiten deshalb mithilfe der Konfrontation mit dem Angstauslöser. Eine Xenophobie erweckt zwar begrifflich den Anschein, eine Phobie zu sein, ist aber tatsächlich eine ablehnende Haltung und damit eine Einstellung. Als solche ist sie nicht auf der Stufe der vorbewussten oder unmittelbaren Gefühle angesiedelt, sondern der Kognition und Reflexion zugänglich. So dient die Rede von der *Angst vor dem Fremden* eher der Legitimierung von Fremdenfeindlichkeit, da sie als behauptete unmittelbare psychische Reaktion Verständnis hervorrufen kann.

Jozef de Witte, Direktor des belgischen Zentrums für Chancengleichheit und Rassismusbekämpfung, behauptet:

»Ja, ich denke, dass – wenn wir ganz ehrlich sind mit uns selbst – doch alle erkennen, dass Xenophobie, die ›Angst vor dem Fremden‹, uns nicht ganz fremd ist. Dass wir uns selbst dabei ertappen können, dass wir lieber jemanden ›von uns‹ nach dem Weg fragen als jemand ›anderen‹. Es scheint schon etwas zu sein, das angeboren ist, fast ein Instinkt.« (DE WITTE 2012: 45)

Auf der Grundlage von Xenophobie als angeborener und fast instinktmäßiger Abwehr- oder Vermeidungsreaktion entwickelt er die beiden Reaktionstypen *Erkennen der eigenen Phobie und mit Verstand mit ihr umgehen* und das *Verkennen der eigenen Phobie und die Kultivierung* (vgl. ebd.). In seiner Sprecherposition aus einem imaginären »wir« heraus macht er die Differenzierung zwischen dem Innenraum der Gruppe, die auch seine Adressat_innen sind und den Außenstehenden zur Prämisse. Diejenigen, die keine Rassist_innen sind, sind nach seinem Schema einfach schon einen Schritt weiter in ihrer psychischen Entwicklung und haben die angeborene Xenophobie bereits überwunden. Der Unterschied zwischen Rassist_innen und Nicht-Rassist_innen wird zur Frage des Entwicklungsstandes. Das

Vorhandensein des Fremden und der Xenophobie werden als natürliche Urzustände dargestellt und bieten so auch die Legitimationsgrundlage oder, schwächer gesagt, zumindest einen nachvollziehbaren Begründungszusammenhang für Ablehnung und Vermeidung.

Das Fremde ist aber nicht natürlich vorhanden, sondern ein Konstruktions- und Zuschreibungsprodukt. Einer Befremdungsreaktion geht immer ein Prozess des sozialen Lernens von Fremdheit und Befremdungsreaktionen voran. De Witte wie auch die Pädagogik der Begegnung klammern diesen Prozess aus. Ein Kennenlernen der Kultur, um Fremdheit durch Vertrautheit zu ersetzen, verortet die Ursache des Befremdens tatsächlich in der anderen Sprache oder dem anderen Kulturausdruck. Sie unterschlägt jedoch, dass die Wahrnehmung als anders, die Zuschreibung als fremd und damit die soziale Praxis des Othering²⁷ auf Basis gesellschaftlich gültiger Deutungsmuster gelernt wurde. Wenn etwas gegen Exklusion und Diskriminierung getan werden soll, muss nicht der/die vermeintlich Fremde, sondern genau dieser Lernprozess und sein Ergebnis in den Blick genommen werden. Eine Pädagogik der Begegnung muss scheitern, wo entschiedenes Auftreten gegen gesellschaftlich vermittelte Vorurteile, gegen Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit angezeigt wäre.

Wer in den urbanen Regionen, in denen die Interviews zu dieser Studie geführt wurden, im Ruhrgebiet und in der Stadt Brüssel, aufwächst, erlebt alltägliche Kontakte zu Menschen, die Diversität in jeder Hinsicht repräsentieren. Wenn aber Diversität Alltagsnormalität ist, kann sie nicht fremd im Sinne von unvertraut sein. Die Fremdheit, die in diesem sozialen Kontext eine Befremdungsreaktion hervorruft, ist Produkt von Zuschreibungen, die sich im signifikanten Symbolsystem niederschlagen und von dort aus als akzeptierte und »richtige« Deutungsmuster mit entsprechender Privilegierung ihre Wirkung entfalten.

Die Frage nach der Ursache und der Wirkung von Fremdenfeindlichkeit muss analog zur Auseinandersetzung mit dem Rassismus (vgl. MORRISON 2018: 10) vom Kopf auf die Füße gestellt werden:

Nicht der Fremde führt zu Fremdenfeindlichkeit, sondern die Fremdenfeindlichkeit konstruiert die_den Fremde_n. Sie erschafft sie_ihn erst mit seinen Merkmalen, Eigenschaften und Charakteristika. Analog zum Begriff des »Racecraft«, der Erschaffung von Rassen zum Zweck des Rassismus (ebd.), gibt es auch einen Prozess der Erschaffung des_der Fremde_n zum Zweck des Migrantismus. Der Ursprung dieser Mechanismen liegt im sozialen Lernen:

27 »Othering« ist ein englischsprachiger Fachbegriff, der die aktive Konstruktion von »Anderssein« benennt, d.h., er könnte mit »als anders herstellend« übersetzt werden« (TUDOR 2014: 144, Fußnote).

»Wie wird man Rassist, oder Sexist? Niemand wird als Rassist geboren, und nichts bestimmt einen Fötus, sexistisch zu werden. Menschen zu anderen zu machen wird erlernt – aber nicht durch Lektüre oder Unterweisung, sondern durch das Beispiel.« (MORRISON 2018: 23)

In ihrer Veröffentlichung »Die Herkunft der anderen. Über Rasse, Rassismus und Literatur« (2018) setzt sich Morrison mit dem Rassismus auseinander und erläutert Entwicklungslinien der Kolonialisierung und der nordamerikanischen Sklaverei. Der Nutzen der Rasse als »Richtschnur der Unterscheidung« liege im Machtgewinn (ebd.: 21).

Sie schildert die Vertrautheit der Sklav_innen mit ihren Sklavenhalter_innen und sogar ein glückliches Zusammenleben unter einem Dach. Sklavenkinder spürten erst mit dem Ausgang ihrer Kindheit eine Veränderung:

»Erst später, mit dem Herannahen der Pubertät, wird hinter dem Scheinidyll eine andere Welt sichtbar. Es ist diese Welt der zunehmenden Versklavung, der Verwandlung in ein verachtetes und missbrauchtes Fremdwesen, die das entlarvendste Licht auf die Sklavenhalter wirft – auf jene, die die »besondere Einrichtung« der Südstaaten, wie die Sklaverei verhüllend genannt wurde, unterhielten, schätzten und von ihr profitierten.« (Ebd.: 38f.)

Die Kinder lebten unter dem Dach der des Sklavenhalter_in und erlebten erst mit der Pubertät, dass sie sich in ein »Fremdwesen« verwandelten. Die Vertrautheit mit dem Kind sowie mit seinen Eigenschaften kann bei einem Aufwachsen im Haushalt der Person, die später die Fremdheitszuschreibung vornimmt, wohl nicht angezweifelt werden. Dieses Beispiel zeigt eindrücklich, dass Fremdheit nicht Ergebnis eines Prozesses der Konfrontation mit dem Unvertrauten ist, sondern eine aktive, auf gesellschaftlichen, hegemonialen und privilegierten Deutungsmustern basierende Konstruktionsleistung. Eine Person, die eine Befremdungsreaktion zeigt, ist nicht passive Empfängerin von Reizen, mit denen sie unvertraut ist, etwa durch das Hören einer ihr unbekanntem Sprache. Stattdessen ist sie ein aktiv handelndes Gesellschaftsmitglied, das einer anderen Person, einer Handlung, einem Gegenstand oder einer religiösen oder sprachlichen Praxis kompetent auf der Grundlage hegemonialer signifikanter Symbolsysteme Fremdheit zuschreibt. Um wirksam zu werden, benötigt das Otherring gesellschaftliche Legitimation.

1.1.7 Diskursfragmente zur Integration in der Dramademokratie

Der Desintegrationsdiskurs findet sich nicht nur in Politik und Wissenschaft, sondern er bestimmt auch Debatten der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und bekommt viel Raum in den Medien. Das sind die Orte der Re-/Produktion und

Distribution von Deutungsmustern, signifikanten Symbolen und Diskursfragmenten.

Eine Studie zeigt am Beispiel der Asylpolitik, dass Muster der Berichterstattung Auswirkungen auf die Auseinandersetzung der Rezipient_innen mit dem Thema der Migration haben. Der bisherige Forschungsstand sei jedoch weitgehend unzureichend:

»Die bisherige, vorwiegend quantitativ ausgerichtete Rezipient*innenforschung belegt zwar, dass die steigende mediale Aufmerksamkeit für Migration mit Einstellungsänderungen einhergeht, aber eine systematische, ins Detail gehende Erforschung des Zusammenhangs zwischen unterschiedlichen medialen Darstellungsweisen (Frames) und qualitativen Unterschieden in den korrespondierenden Positionierungen steht bislang aus.« (BAROS/SAILER/MULLIEZ 2020: 3)²⁸

Die Autor_innen der Studie reformulieren für ihre Untersuchung einen Ausschnitt einer Pressemeldung zur Einrichtung einer Asylunterkunft und konfrontieren die Studienteilnehmer_innen mit der Originalmeldung oder einer der Versionen: »eskalationsorientiert«, »einseitig verzerrt/zugespitzt (Kontra-Asyl)«, »relativ distanzierte Sichtbarmachung des Antagonismus« oder »Harmonisierung als Friedenspropaganda (Willkommenskultur)« (ebd.: 4). In der Diskussion der Ergebnisse heißt es zu einem der Analyseschritte (Latente Klassenanalyse 2. Ordnung):

»Diese Analyse führte zum Hauptergebnis, dass eine relativ distanzierte Sichtbarmachung von Antagonismen in der Berichterstattung die Wahrscheinlichkeit für engagierte Auseinandersetzungen seitens der Rezipient*innen mit medial vermittelten migrationsgesellschaftlichen Dissensen erhöht.« (Ebd.: 23)

Diese Herangehensweise wäre für eine engagierte Auseinandersetzung förderlich und wünschenswert:

»Als Grundlage für einen anzustrebenden kritisch-konstruktiven Migrationsjournalismus scheint es daher entscheidend, bereits in einer frühen Phase des Konfliktverlaufs bzw. der Konflikteskalation eine Berichterstattungspraxis zu forcieren, die bestehende Antagonismen als eine Dimension des Politischen in der Migrationsgesellschaft anerkennt und deren Sichtbarmachung und Artikulation systematisch anstrebt.« (Ebd.: 25)

Mark Elchardus charakterisiert jedoch die medial geprägte säkularisierte Wissens- und Mediengesellschaft zugespitzt als »Dramademokratie« (ELCHARDUS 2002: 13). Zurückgegriffen wird eher auf eine eskalationsorientierte Berichterstattung.

Die Massenmedien bekommen eine vollkommen neue Rolle in einer Zeit, in der die »Vertrauenskrise« vorherrsche (ebd.: 11). Elchardus beschreibt ein Misstrauen

28 www.cco.regener-online.de/2020/pdf/baros-et-al2020.pdf

gegen die Politik und gegen Regierungen, das sich seit den 1960er Jahren mehr und mehr aufgebaut habe. Die Ursachen dieser Vertrauenskrise sieht Elchardus in der Wissensgesellschaft, in der trotz der Notwendigkeit, sich selbst auf dem Laufenden zu halten und zu informieren, vielen Gesellschaftsmitgliedern dazu die Fertigkeit fehle, was zu Frustrationen führe. Hinzu komme eine Krise des Versorgungsstaates, für die man nun Regierung und Politiker_innen verantwortlich machen könne und zusätzlich Tendenzen von Entkirchlichung und Glaubensabfall. Eine besondere Rolle spiele der wachsende Einfluss der Medien und deren Dualisierung, so dass nun kommerzielle Sender durch ihre Art der Berichterstattung ein neues Marktsegment abdecken. (Vgl. ebd.: 11f.)

Er stellt fest:

»Wer viel Fernsehen schaut und vor allem wer eine Vorliebe hat für kommerzielle Sender, fühlt sich unbehaglich und unsicher und steht darum den Institutionen misstrauisch gegenüber.« (Ebd.: 11)

Elchardus geht davon aus, dass die medialen Krisenszenarien und Skandalisierungen Ausdruck gesellschaftlicher Veränderungen sind, die nicht verarbeitet wurden, deshalb nicht benannt werden können und sich dann ein anderes Ventil suchen (vgl. ebd.: 12f.). Da die Gesellschaft selbst die Ursachen des Misstrauens nicht aufgearbeitet hat und deshalb nicht benennen kann, verlangt sie von den Massenmedien Antworten:

»Das Aufkommen der Wissensgesellschaft, die Säkularisierung, die Folgen der kommerziellen Medien, die Überalterung... [sic] führen zu Unbehagen und Misstrauen, und die Nachrichten erklären und verantworten diese Gefühle durch Verweise auf Kriminalität, Korruption, verbrecherische Nachlässigkeit, Pädophilie. Die Nachrichten übersetzen die noch unbekanntenen Ursachen in vertraute Schuldige. Es ist irreführend, aber beruhigend.« (Ebd.: 27)

Die »vertrauten Schuldigen« seien auch Zuwanderer_innen (vgl. ebd.: 38). Bei der Schnellebigkeit der Nachrichten in einem kommerzialisierten Marktsegment sei keine Zeit für umfassende journalistische Recherchen und die Beantwortung der Frage, ob eine Meldung tatsächlich wahr oder unwahr sei (vgl. ebd.). An die Stelle der Recherche trete ein anderer Prozess:

»Journalisten haben nicht die Zeit für die sorgfältige Erforschung von Geschehnissen, geschweige denn von Trends oder Verhaltensmustern von Gruppen. Sie müssen sich stattdessen leiten lassen durch allgemeine Auffassungen darüber, wie bestimmte Trends und Gruppen dargestellt werden können, dürfen oder müssen, und sie müssen spezifische Ereignisse im Licht dieser Auffassungen beschreiben. Man respektiert einen allgemeinen Konsens, der darüber besteht (zum Beispiel kein Sexismus oder Rassismus) und füllt ihn weiter an auf der Basis der eigenen

ideologischen Überzeugung oder – was häufiger der Fall ist – auf der Basis der Vorstellung vom anvisierten Marktsegment.« (Ebd.: 38)

Nachrichten sind Produkte eines Marktes und müssen als solche den Bedürfnissen der Konsument_innen entgegenkommen. Sie seien als Produkte dann attraktiv, wenn sie die Leser_innen und Zuschauer_innen bestätigen und nicht infrage stellen. Allgemeine Auffassungen, die einen Geltungsanspruch allein durch den Common Sense haben, treten an die Stelle von genauer Analyse und kritischer Berichterstattung. Journalist_innen erledigten die Aufgabe, Geschehnisse an »bestehende Interpretationsschemata, Typen, Auffassungen, Vorurteile, Skripte und andere Schablonen, durch die Menschen die Wirklichkeit begreifen«, anzupassen (ebd.: 39).

An der Diagnose einer Wissens- und Informationsgesellschaft kritisiert Elchardus, dass sie Rationalität und Informiertheit unterstelle, obwohl heute Symbole vorherrschen und diese gerade durch Irrationalität und Emotionen gekennzeichnet seien (vgl. ebd.: 48). Die passendere Gesellschaftsdiagnose, so leitet er ab, sei vielmehr die eines »symbolischen Zusammenlebens« (ebd.: 45).

Abbildung 8: Schaufenster, Ruhrgebiet



Im symbolischen Zusammenleben habe sich die Bedeutung der Kultur gewandelt. Sie werde nicht mehr als statisch und gegeben antizipiert, sondern als »Pro-

dukt« von »Kulturarbeit« (ebd.: 49). Viele Berufszweige sorgten dafür, dass »bedeutungstragende und Emotionen weckende Symbole« »produziert« und »verbreitet« werden (ebd.). Elchardus beschreibt damit, wie Symbole, die das Zusammenleben steuern und für emotionale Bindungen sorgen, aktiv in einem Markt hergestellt und konsumiert werden.

Als Produkte unterliegen sie den Codes, die den Markt steuern, also in erster Linie dem Mechanismus von Angebot und Nachfrage, nicht Kriterien, die sich auf den Wahrheitsgehalt oder die gesellschaftliche Signifikanz eines Themas beziehen.

In dieser Perspektive kann man die bestimmenden Leitthemen in der Debatte um die Integration als Produkte einer kommerziellen medialen Kulturarbeit interpretieren, die konsument_innenfreundlich einen Bedarf von Mediennutzer_innen nach einer bestimmten Form von Inhalt decken. Dazu werden bekannte gesellschaftliche Deutungsmuster und signifikante Symbole bedient, neu aufgelegt, produziert und reproduziert. Diese Muster sind einfach und eingängig und den Mediennutzer_innen bekannt. In der Wiedererkennung erfahren sie stets neu ihre Bestätigung. Lernpsychologisch fehlt die kognitive Dissonanz, die erst ein Infragestellen und Umlernen induzieren könnte.²⁹

Kultur wird also produziert und reproduziert und ist damit in einen dynamischen Prozess von »Kulturarbeit« eingebunden. Dennoch enthält sie selbst Deutungsmuster zu Kultur und Ethnie, die auf dem alten Modell einer statischen und identitätsbestimmenden Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe basieren. Die zu Beginn dieser Studie dargestellten Deutungsmuster zu Kleidungsstilen enthalten beispielhaft Unterstellungen dieser Art: Der Burkini sei Ausdruck einer islamischen Kultur, deren Angehörige von dieser Kultur bei ihren alltäglichen Handlungen sowie ihren Wertvorstellungen bestimmt und geleitet werden. Da die Vorstellung einer Unvereinbarkeit und Gegensätzlichkeit zwischen einer islamischen und europäischen Kultur zu diesem Deutungsmuster gehört, geht man von einem konfliktreichen Geschehen *zwischen den Kulturen* aus. Im symbolischen Zusammenleben erhalten Kulturalisierungen durch ständige mediale Reproduktion einen Stellenwert als statisierte signifikante Symbole, die nur eine ganz spezifische Interpretation enthalten. Amartya Sen problematisiert diese Herangehensweise:

29 Mietzel referiert: »So geht auch Leon Festinger davon aus, daß kognitive Prozesse subjektiven Einflüssen unterliegen. In seiner ›Theorie der kognitiven Dissonanz‹ behauptet er, daß Menschen bestrebt sind, ihre eigenen Vorstellungen, Überzeugungen usw., aber auch ihre Verhaltensweisen so wahrzunehmen, daß diese miteinander harmonieren und nicht einander widersprechen. Kognitive Dissonanz entsteht, wenn Menschen Gedanken und Vorstellungen haben, die sich nicht miteinander vereinbaren lassen. Es entsteht daraufhin gesteigerte Unruhe (Croyle & Cooper, 1983), und daraus erwächst die Motivation, das mit der wahrgenommenen Dissonanz einhergehende Unbehagen wieder zu beseitigen.« (MIETZEL 2003: 332)

»Im normalen Leben begreifen wir uns als Mitglieder einer Vielzahl von Gruppen – ihnen allen gehören wir an. [...] Jede dieser Gruppen, denen allen diese Person gleichzeitig angehört, vermittelt ihr eine bestimmte Identität. Keine von ihnen kann als die einzige Identitäts- oder Zugehörigkeits-Kategorie dieser Person aufgefaßt werden. Angesichts unserer unausweichlich pluralen Identität müssen wir im jeweils gegebenen Kontext entscheiden, welche Bedeutung wir unseren einzelnen Bindungen und Zugehörigkeiten zumessen.« (SEN 2010: 8f.)

Sen erteilt der Vorstellung, der Mensch habe eine bestimmte Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die zur Gänze seine Identität präge, eine Absage. Er geht stattdessen davon aus, dass die verschiedenen Zugehörigkeiten, die zu einer pluralen Identität führen, kontextgebunden eine Rolle spielen und sich das Individuum in der stetigen Aushandlung befindet, ihnen situationsgerecht Bedeutungen zuzuschreiben.

Die Zugehörigkeit zu einzelnen Gruppen ist keineswegs ein konfliktreicher Ausnahmefall von Angehörigen bestimmter Minderheiten, sondern alltäglich und nach Sen »gänzlich widerspruchsfrei« Normalfall und damit Lebensrealität aller Menschen (vgl. ebd.: 8). Ein Konflikt entsteht nicht durch die Gegensätzlichkeit der Kulturen, Religionen oder Ethnien, sondern durch die Festlegung ihrer Angehörigen auf eine einzige Zugehörigkeit und die Unterstellung, diese sei allein identitätsstiftend:

»Sieht man, wie es zunehmend der Fall ist, die Chancen für gute Beziehungen zwischen unterschiedlichen Menschen vornehmlich in der ›Freundschaft zwischen Kulturen‹, im ›Dialog zwischen religiösen Gruppen‹ oder in ›freundschaftlichen Beziehungen zwischen unterschiedlichen Gemeinschaften‹ (unter Absehung von den vielfältigen sonstigen Möglichkeiten, wie Menschen sich aufeinander beziehen), so wird der Mensch, noch ehe die geplanten Friedensprogramme eingeleitet sind, schwerwiegend verkürzt. [...] Die Aufteilung der Welt nach einem einzigen Kriterium stiftet weit mehr Unfrieden als das Universum der pluralen und mannigfaltigen Kategorien, welche die Welt prägen, in der wir leben.« (Ebd.: 9)

Schon die Blickverengung auf einzelne Merkmale, die dann Gruppenzugehörigkeiten und Beziehungen dieser Gruppen definieren, reduziert den Menschen in unzulässiger Weise.

In der Dramademokratie werden Positionen zugewiesen, Handlungen interpretiert, migrantisiert, ethnisiert und kulturalisiert und Individuen auf Identitätskategorien festgelegt. Gruppenzugehörigkeiten sind dabei in unterschiedlicher Weise mit Macht verbunden. Diskurse um Parallelgesellschaft, Leitkultur, Integrationsdefizite und Bildungsferne führen zu Hierarchisierungen und diese wiederum zu Diskriminierungen. Eine Folge davon ist zum Beispiel anti-muslimischer Rassismus.

Hafez referiert in einem Vortrag vor dem nordrhein-westfälischen Verfassungsschutz über einen europäischen Spitzenwert in Deutschland: Jede_r zweite Deutsche_n hege ein rassistisches Islambild. Nicht Ängste vor Fremdheit stellt er aber fest, sondern gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (vgl. HAFEZ 22.10.2014). Ebenso verweist er auf die tragende Rolle der Medien bei der Re-/Produktion von entsprechenden Stereotypen (vgl. ebd.).

Der öffentliche Diskurs operiert mit dem grundsätzlich interpretationsoffenen Begriff der Integration auf eine bestimmte Weise: Teile der Bevölkerung werden in einem Prozess der Migrantisierung als Strategie des Othering auf eine Gruppenzugehörigkeit festgelegt. Ihnen werden kulturelle und religiöse Prägungen unterstellt, die im Widerspruch zu statisierten Praktiken und Werten stehen und ein Integrationsdefizit darstellen. Es kann sprachlicher Natur sein, aber auch das Geschlechterverhältnis, Kleidungsstile, Wohnen, Arbeit und Bildung betreffen. Die Analyse statisierter signifikanter Symbole zeigt, dass in hegemonialen Diskursen die Realität der mehrheimischen Bevölkerung nicht beschrieben, sondern ein Konstrukt hergestellt wird, das lediglich behauptet, eine Realität abzubilden. Eine Analyse der gesellschaftlichen Konstruktionsleistungen, ihrer Entstehungsbedingungen und Prämissen oder eine notwendige Dekonstruktion sind nicht Bestandteil des Desintegrationsdiskurses.

Stattdessen werden Mehrheimische als »die anderen« in den Blick genommen, das diskursiv hergestellte Symbolsystem ontologisiert und daraus die Notwendigkeit abgeleitet, sie zu beschulen, um sie zu »integrieren«. Damit wird die Integrationsdebatte gesellschaftlich nicht als Fall für Migrantismus- und Rassismusbekämpfung wahrgenommen. In sie eingelassene strukturelle Diskriminierung wird systematisch ausgeblendet. In der Integrationsdebatte sind Mehrheimische Objekte von Interpretation und Zuschreibung. Nun werden sie Objekte staatlich gesteuerter Beschulung.

1.2 Integrationspflicht und Integrationskurs

1.2.1 Der deutsche Integrationskurs als integrationspolitische und -pädagogische Maßnahme

Tobias Schwarz zeigt in einer empirischen Analyse der Debatte um die Integration die Begriffsentwicklung von *Integration*, *Integrationspflicht* und *Integrationsverweigerung* (SCHWARZ 2010: 205ff.):

Im Jahr 2006 gerät die Berliner Rütli-Schule in den Mittelpunkt der medialen und politischen Aufmerksamkeit. Gewalt und Disziplinosigkeit seien auf den hohen Anteil an Schüler_innen »mit Migrationshintergrund« zurückzuführen. Zu diesem Zeitpunkt habe sich der Begriff »Migrationshintergrund« bereits diskursiv

etabliert. Die Geschehnisse an der Rütli-Schule seien dann mit Bezug zum Begriff der Integration ausgedeutet worden. Vor allem die Presse habe ihren Anteil daran. Sie habe eine mangelnde Integration der Schüler_innenschaft mit mangelnden Sprachkenntnissen und Perspektiven, unterschiedlichen Werten und als Folge ihre Entfernung von der deutschen Gesellschaft konstatiert. (Vgl. ebd.: 205)

Der Begriff des *Migrationshintergrundes* stellt die Distinktion auf Dauer. Weder eine Einbürgerung noch fehlende Migrationserfahrungen, etwa als Angehöriger der zweiten, dritten oder vierten Generation hebeln diese Zuschreibung aus. Mit dem Begriff des Migrationshintergrundes wird ein vielleicht bereits Generationen zurückliegendes Mobilitätsereignis oder dessen Unterstellung zu einem Merkmal.

Ersetzt man das Wort *Migrationshintergrund* durch Begriffe wie *türkischer Hintergrund*, *russischer Hintergrund*, *syrischer Hintergrund* oder auch *islamischer Hintergrund*, geht die Argumentation auf. Der Migrationshintergrund ist eine migrantisierende Kulturalisierung, die, um nicht kulturelle Herkunft oder Religion ins Feld führen zu müssen, mit einem weniger offen kulturalisierenden Begriff operiert. Der Migrationshintergrund grenzt das Konstrukt der *Einheimischen* von allen anderen ab, die in der Folge subsumiert werden.

In Belgien argumentiert man umgekehrt, indem nur derjenige_diejenige benannt wird, der_die *nicht* über transnationale Mobilitätsereignisse ins Land gekommen ist: Das ist der_die »*Belge* »*de souche*«, auch wenn es kaum eine_n Belgier_in gibt, der_die nicht mindestens eine_n ausländische_n Vorfah_in benennen könne³⁰. Unterschieden wird also zwischen Belgier_innen, und Belgier_innen qua »Wurzel«. Dass jemand, der die Staatsbürgerschaft erworben hat, ein_e *echte_r* Belgier_in ist, wird nicht infrage gestellt. Bei *Deutschen mit Migrationshintergrund* ist das jedoch anders. Er_sie bleibt ein_e Migrant_in, selbst wenn er_sie selbst in Deutschland geboren und aufgewachsen ist.

Schwarz belegt, wie mit der Skandalisierung der Vorgänge in der Rütli-Schule das Thema der Integration auf der politischen Agenda nach oben rückt. Das Entstehen des »Nationalen Aktionsplans Integration« ist eine Folge. Die Schülerschaft wird mit Begriffen belegt, die sie kriminalisieren. Sie werden zum Beispiel als »Intensivtäter_innen« bezeichnet. Aus der Politik kommen sogar Forderungen nach der Ausweisung sogenannter Integrationsverweigerer_innen. (Vgl. ebd.: 206ff.)

Die Integrationsdebatte verändert sich. Nicht mehr die Sozialstruktur, sozioökonomische Benachteiligungen oder fehlende oder unzureichende Bildung-, Berufs- und Aufstiegschancen stehen im Mittelpunkt. Integration wird jetzt als Leistung des_der Einzelnen verstanden. Benachteiligungen sind nicht strukturell verursacht, sondern Ausdruck einer Leistungsschwäche des Individuums. (Vgl. ebd.: 206)

30 Vgl. www.suffrage-universel.be/be/0106.htm

Grund für diese Leistungsschwäche sei der *Unwille* zur Integration. Damit, so Schwarz, wird die *Integrationsverweigerung* erfunden, die nun auch Sanktionen gegen Menschen mit mangelnden Integrationsleistungen rechtfertigt. Die mangelnden Leistungen zeigen sich in unzureichenden Sprachkenntnissen, räumlicher Marginalisierung oder fehlendem Zugang zum Arbeitsmarkt und durch »abweichende moralische Werte und Grundregeln des Verhaltens«. Aus dem Integrationsdefizit leitet sich die Integrationspflicht ab, der die_der Einzelne nachkommen muss. (Vgl. ebd.: 206f.)

Schwarz fasst zusammen:

»Die Verbindung der Argumente, eine Desintegration sei eindeutig den Anderen zuzuordnen und bedrohe den gesellschaftlichen Zusammenhalt, reduziert eine komplexe Situation auf scheinbar klare kausale Zusammenhänge: Nun ist es die Verantwortung der Anderen für die Beschaffenheit der (eigenen) Gesellschaft gesetzt [sic], die sich in der ›Bringschuld zur Integration‹ manifestiert. Damit wird folgende Argumentationskette etabliert: Integration ist notwendig, daher verpflichtend – Integrationspflicht verlangt *Aktivität* – eigene Aktivität kann verweigert werden – wer (aktiv) verweigert steht der Gesellschaft feindlich gegenüber – Feindlichkeit wird bestraft. Nun kann als ›Verstoß‹ gewertet werden, einer wie auch immer gearteten Verpflichtung nicht nachzukommen, womit die Diskurslogik in eine auf die Integrationsverpflichtung aufbauende Sanktionierung mündet.« (Ebd.: 208)

Integration ist nicht mehr eine gesellschaftliche Aufgabe des Abbaus von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit, von Migrantismus, Rassismus und Sexismus. Integration wird zur aktiven Leistung, die Mehrheimische erbringen müssen, um Gefahren für die Gesamtgesellschaft abzuwenden. Erbringen sie diese Leistung nicht, drohen ihnen Sanktionen.

Nach den von Nieke dargestellten Phasen handelt es sich um einen Rückschritt zu Phase 1, also der Ausländerpädagogik: Dieses Verständnis von Integration beruht nicht auf einem Modell einer auf Diversität basierenden Gesellschaft, in der Vielfalt die Regel ist. Mit der Verpflichtung zur Integration im dargestellten Sinn sind es die Mehrheimischen, die eine Bringschuld haben und nun auch noch eine potenzielle Gefahr für die Gesellschaft darstellen.

Ein reziprokes Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum wird abgelöst durch einseitige Zuständigkeit der Leistungserbringung. Mehrheimische werden zu Schüler_innen, die nach einem Curriculum lernen, bei Erfolg mit Zeitersparnis bei einer Einbürgerung belohnt und bei Verweigerung sanktioniert werden.

Luft/Schimany beschreiben, dass bereits seit den beginnenden 1980er Jahren in Deutschland politische Einigkeit darüber herrsche, dass die migrantische Bevölkerung sich in die Bundesrepublik integrieren soll. Sie zitieren den Bundesinnenminister Friedrich Zimmermann 1983 mit den Worten:

»Wichtiges Ziel der Ausländerpolitik ist die Integration der hier auf Dauer lebenden Ausländer. Integration bedeutet nicht Verlust der eigenen kulturellen Identität. Sie setzt aber voraus, dass die Ausländer sich um die Beherrschung der deutschen Sprache bemühen, unsere Grundordnung respektieren und sich soweit an die hiesigen Verhältnisse anpassen, dass ein reibungsloses Zusammenleben möglich ist.« (LUFT/SCHIMANY 2010: 9)

Die sich später verschärfende Rollenzuweisung an Ausländer_innen deutet sich hier bereits an. Die gesellschaftliche Integration wird an Bemühen, Respekt und Anpassung geknüpft. Der_die Ausländer_in trägt sogar die Verantwortung für ein »reibungsloses Zusammenleben«, also das Funktionieren der gesamten Gesellschaft. Integration wird bereits hier als Anpassung, als aktive Assimilationsleistung verstanden, auch wenn der Umkehrschluss, die Integrationsverweigerung, noch nicht formuliert wird.

Im Aufenthaltsgesetz von 2005 wird geregelt, welche in Deutschland lebenden Ausländer_innen an einem Integrationskurs teilnehmen *können* oder *müssen*³¹. Nach Absolvierung von Orientierungs- und Sprachkurs und Bestehen der Abschlussprüfung erhält der_die Absolvent_in das »Zertifikat Integrationskurs«.

Die Integrationskurse in Deutschland finden auf Grundlage der Integrationskursverordnung statt (IntV)³². Rechtliche Bezüge sind das Aufenthaltsgesetz und das Bundesvertriebenengesetz (Eingangsformel IntV). Verantwortlich für die Durchführung sind nach § 1 der IntV das Bundesamt für Migration, die Ausländerbehörden, Bundesverwaltungsamt, Kommunen, Migrationsdienste und Träger_innen der Grundsicherung für Arbeitssuchende. Die Träger_innenschaft der Kurse ist öffentlich oder privat.

Die Kopplung an das Ausländerrecht macht Teilnehmer_innen zu gesetzlich Berechtigten oder Verpflichteten, ganz nach dem Muster des »Förderns und Forderns«, wie es in Satz 1 des § 43 AufenthG heißt. § 44 (1) des Aufenthaltsgesetzes konkretisiert die einzelnen Teilnehmer_innengruppen:

Berechtigt, einmalig am Integrationskurs teilzunehmen sind dauerhaft im Bundesgebiet lebende Ausländer_innen, die erstmals eine Aufenthaltserlaubnis zu folgendem Zweck erhalten: Erwerb, Familiennachzug, aus humanitären Gründen (Anerkennung als Asylberechtigte_r, subsidiärer Schutz), langfristiger (länger als 90 Tage) Aufenthalt als EU-Bürger_in sowie Spätaussiedler_innen und ihre Angehörigen, soweit sie nicht in Deutschland einen Schulbesuch aufnehmen oder

31 »Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG)« (www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/index.html#BJNR195010004BJNE004607116).

32 »Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV)« (<https://www.gesetze-im-internet.de/intv/>).

fortsetzen, genauer bezeichnet im § 4 und 7 des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG)³³.

Ein dauerhafter Aufenthalt wird laut § 44 (1) 2. AufenthG als Erhalt einer Aufenthaltserlaubnis mit einer Mindestgültigkeit von einem Jahr definiert. Ein dauerhafter Aufenthalt liegt auch vor, wenn ein_e Ausländer_in bereits seit mehr als 18 Monaten über eine Aufenthaltserlaubnis verfügt.

Freibleibende Plätze in einem Integrationskurs können dann auch ausländischen oder deutschen Personen zur Verfügung gestellt werden, die keinen Anspruch auf Teilnahme haben oder einen solchen nicht mehr haben (§ 44 (4) AufenthG). Bei den deutschen Personen wird vorausgesetzt, dass die Sprachkenntnisse noch nicht ausreichen und sie besonders integrationsbedürftig sind, also etwa ein minderjähriges Kind erziehen. Bei den ausländischen Personen, die zugelassen werden können, ist eine Aufenthaltsgestattung und die Erwartung eines rechtmäßigen und dauerhaften Aufenthalts erforderlich (§ 44 (4) 1. AufenthG), eine Duldung (2.) oder eine Aufenthaltserlaubnis, die trotz Ausreisepflicht wegen langfristigen Ausreisehindernissen erteilt wird (§ 25 (5) AufenthG).

Die Teilnahmeberechtigung gilt für eine einmalige Teilnahme. Sie behält ihre Gültigkeit, soweit mit der Kursteilnahme im Zeitraum eines Jahres nach der Anmeldung bei der Kursträger_in begonnen und der Kurs nicht länger als ein Jahr unterbrochen wird. (§ 4 (1) IntV)

Zur Teilnahme *verpflichtet* sind die in § 44 (1) genannten Ausländer_innen, wenn unzureichende deutsche Sprachkenntnisse vorliegen und eine Verständigung auf »einfache Art« nicht möglich ist, eine Abhängigkeit vom Sozialstaat mit Leistungsbezug existiert und eine Eingliederungsvereinbarung nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch getroffen wurde (§ 44a (1) 1. und 2. AufenthG). Eine besondere Integrationsbedürftigkeit meint etwa die Versorgung eines minderjährigen Kindes bei gleichzeitiger Abhängigkeit von staatlichen Leistungen (§ 4 (3) IntV). Ebenfalls von der Leistungsbehörde verpflichtet werden kann jemand, der Leistungen nach dem Asylbewerbergesetz erhält. Aus einer Freiwilligkeit kann später auch eine Verpflichtung werden:

»Das Aufenthaltsgesetz unterscheidet zwischen berechtigten (§ 44 Abs. 1 AufenthG) und verpflichteten (§ 44a AufenthG) Teilnehmern. Zunächst nur zur Teilnahme Berechtigte können später auch verpflichtet werden. Zur Integrationskursteilnahme können Ausländerbehörden, Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende und die Träger der Leistungen nach Asylbewerberleistungsgesetz verpflichtet. Die Verpflichtungen sind sanktionsbewehrt.« (BUNDESMINISTERIUM DES INNERN, FÜR BAU UND HEIMAT 2019: 14)

33 »Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (Bundesvertriebenengesetz – BVFG)« (<https://www.gesetze-im-internet.de/bvfg/>).

Abbildung 9: Straßenschild, Ruhrgebiet



Weder berechtigt noch verpflichtet sind Ausländer_innen, denen ein geringer Integrationsbedarf unterstellt wird. Das sind Personen mit einem Hochschulabschluss oder einer vergleichbaren Qualifikation. Eine bleibende Arbeitslosigkeit durch fehlende Sprachkenntnisse darf aber nicht vorliegen (§ 4 (2) IntV).

Der Integrationskurs für Spätaussiedler_innen ist, anders als für Ausländer_innen, kostenlos und sie können zusätzlich einen Fahrkostenzuschuss erhalten (§ 9 (1) BVFG und § 9 (5) IntV). Außerdem gehören sie als deutsche Staatsbürger_innen nur zum Kreis der Berechtigten und sind nicht verpflichtet teilzunehmen. Sollten sie nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, die Sorge für ein minderjähriges Kind haben und staatliche Leistungen beziehen, folgt daraus *keine* Verpflichtung zur Teilnahme. Noch einmal zeigt sich, dass der Integrationskurs zum Ausländerrecht gehört und über diese Zuordnung eine Teilnahme nur bei Ausländer_innen erzwungen werden kann.

Wer verpflichtet ist, aber seiner Pflicht nicht ausreichend nachkommt, das heißt nicht regelmäßig teilnimmt oder nicht genug Lernerfolg zeigt und den Abschlusstest nicht besteht, unterliegt negativen Sanktionen und soll von der zuständigen Behörde auf diese Sanktionen hingewiesen werden (§ 44a (3) AufenthG). Bei

Verlängerungen können Befristungen der Aufenthaltserlaubnis als Sanktionen genutzt (§ 8 (3) AufenthG) und eine Niederlassungserlaubnis verwehrt werden (§ 9 (2) 7., 8. AufenthG). Es gibt neben den Bestrafungen auch Belohnungen. So kann eine Einbürgerung ein Jahr früher erfolgen, wenn der Integrationskurs erfolgreich abgeschlossen wurde (§ 10 (3) Staatsangehörigkeitsgesetz StAG³⁴).

Der Zuzug zu einem_einer ausländischen Ehepartner_in begründet einen Aufenthalt nach § 30 des Aufenthaltsgesetzes, den »Ehegatt_innennachzug«. Bei einem Aufenthalt, dessen Grundlage die Ehe mit einem_einer Deutschen ist, handelt es sich um einen Aufenthalt nach § 28 des Aufenthaltsgesetzes, um den »Familiennachzug zu Deutschen«. Im Grundsatz gilt für beide Fälle, dass der_die zuziehende Ehepartner_in sich zum Zeitpunkt der Einreise zum Zweck des Aufenthalts bereits auf Deutsch verständigen kann, wenn auch auf einfache Art, wie § 30 des Aufenthaltsgesetzes vorsieht.

Die Regelung des Nachweises von Deutschkenntnissen bereits bei der Einreise für den Ehegatten- beziehungsweise Familiennachzug besteht erst seit 2007. Die vor diesem Zeitpunkt eingereisten Interviewten waren noch nicht betroffen. Eine vergleichbare Regelung findet sich erstmals im Bundesvertriebenengesetz im Jahr 2005. Die Vertriebenen gelten als ethnische Deutsche. Die bereits dargestellte Bedeutung der deutschen Sprache für das Nationalverständnis ist der Grund, dass man von den Vertriebenen verlangt, dass sie die deutsche Sprache beherrschen. Die deutsche Sprache dient auf diese Weise rekursiv zur Bestätigung der zugeschriebenen ethnischen Zugehörigkeit. So heisst es in § 6 des Bundesvertriebenengesetzes:

»(1) Deutscher Volkszugehöriger im Sinne dieses Gesetzes ist, wer sich in seiner Heimat zum deutschen Volkstum bekannt hat, sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt wird.

(2) Wer nach dem 31. Dezember 1923 geboren worden ist, ist deutscher Volkszugehöriger, wenn er von einem deutschen Staatsangehörigen oder deutschen Volkszugehörigen abstammt und sich bis zum Verlassen der Aussiedlungsgebiete durch eine entsprechende Nationalitätenerklärung oder auf andere Weise zum deutschen Volkstum bekannt oder nach dem Recht des Herkunftsstaates zur deutschen Nationalität gehört hat. Das Bekenntnis auf andere Weise kann insbesondere durch den Nachweis ausreichender deutscher Sprachkenntnisse entsprechend dem Niveau B 1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen oder durch den Nachweis familiär vermittelter Deutschkenntnisse erbracht werden. Das Bekenntnis zum deutschen Volkstum muss bestätigt

34 »Staatsangehörigkeitsgesetz StAG« (<https://www.gesetze-im-internet.de/stag/BJNR005830913.html>).

werden durch den Nachweis der Fähigkeit, zum Zeitpunkt der verwaltungsbehördlichen Entscheidung über den Aufnahmeantrag, in Fällen des § 27 Absatz 2 im Zeitpunkt der Begründung des ständigen Aufenthalts im Geltungsbereich dieses Gesetzes, zumindest ein einfaches Gespräch auf Deutsch führen zu können [...].«

Mit der Forderung eines Bekenntnisses zum deutschen Volkstum wird eine Gesinnungsfrage aufgeworfen. Da die Gesinnung aber nicht unmittelbar zu ermitteln ist, wird stattdessen auf die Beherrschung der deutschen Sprache abgehoben. Wenn die Beherrschung der deutschen Sprache als Bekenntnis zum deutschen Volkstum gilt, tritt jedoch die Kompetenz an die Stelle der Performanz. Der realisierte Inhalt, der in der deutschen Sprache transportiert wird, ist ausgeblendet. Diese Regelung ist eine Hilfskonstruktion, um an ethnischen Kategorien in Zeiten der Dekonstruktion traditioneller Zuschreibungen weiter festzuhalten.

Aber es geht nicht nur um Neuankömmlinge. Eine Verpflichtung zur Integrationskurseinnahme ist auch bei schon länger in Deutschland lebenden Ausländer_innen möglich, wenn ein Aufenthaltstitel zur Ausübung einer Beschäftigung erteilt werden soll (§ 18 AufenthG). Dann ist auch die Bundesagentur für Arbeit involviert (§ 39 AufenthG) und kann die Teilnahme fordern.

Kötter zieht einen Vergleich der Pflicht zur Teilnahme am Integrationskurs mit der »allgemeinen Schulpflicht« für Kinder und Jugendliche. Er problematisiert über diesen Vergleich die Verrechtlichung und Pädagogisierung der Integration und spricht sogar direkt von einem »staatlichen Erziehungsprogramm« (KÖTTER 2010: 144). Er findet hier klare Worte: Auch beim Integrationskurs sei das Ziel die normative Sozialisation (vgl. ebd.). Es gehe damit in erster Linie um die Erreichung der Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben und um die soziale Kontrolle der Gesellschaftsmitglieder (vgl. ebd.). Kötter geht sogar noch einen Schritt weiter und vergleicht den Integrationskurs mit Maßnahmen zur Resozialisierung von Straftäter_innen, denn in beiden Fällen gehe es um eine staatliche Reaktion auf Normabweichungen (vgl. ebd.: 145). Dieser Deutung entspricht auch die These von Schwarz, die Konstruktion des Deutungsmusters Integrationsdefizit beruhe auf der argumentativen Kopplung von »Devianz und Integration«, was Sanktionen rechtfertige (SCHWARZ 2010: 208).

§ 3 IntV bestimmt das Ziel des Integrationskurses als »ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache« mit dem »Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen«. Aber es geht nicht nur um sprachliche Fertigkeiten, sondern gesprochen wird auch von »Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit« (§ 3 (1) 2. IntV). In der Grundstruktur sind es insgesamt 700

Unterrichtsstunden, wobei 600 Stunden auf den Sprachkurs, bestehend aus zwei Kursblöcken von je 300 Stunden und 100 Stunden auf einen Orientierungskurs entfallen (§ 10 IntV). Auf spezielle Zielgruppen oder den Intensivkurs wird hier nicht eingegangen. Alle im Rahmen dieser Studie Interviewten haben an einem Kurs mit der Grundstruktur teilgenommen.

Der Nutzen eines Sprachkurses liegt auf der Hand. Eine Erweiterung sprachlicher Fertigkeiten generiert neue Möglichkeiten, privat wie beruflich. Der Nutzen des Orientierungskurses ist nicht so unmittelbar sichtbar. Welche Art »Orientierung« soll er bieten?

Aufschluss gibt ein Blick in das »Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs« (BAMF 2017³⁵). »Affektive« werden von »kognitiven« Lernzielen unterschieden und ergänzt durch »Kompetenzentwicklung und -erweiterung« (ebd.: 8).

Die affektiven Lernziele, die das Curriculum nennt, sind »eine positive Bewertung und Unterstützung der Demokratie und der Grundrechte im Grundgesetz«, eine »konstruktive Auseinandersetzung mit Pluralität« und die »Förderung der Toleranz«, wobei als »Maßstab« die »Verfassungsprinzipien und die Grundrechte im Grundgesetz« genannt sind (ebd.).

Ausführungen von Glaeßner zum Zusammenwachsen von West- und Ostdeutschland im Einigungsprozess sollen helfen, die genannten affektiven Lernziele zu hinterfragen:

In der alten Bundesrepublik habe sich ein »tragfähiger und krisenresistenter normativer Grundkonsens herausgebildet, den der Politikwissenschaftler Dolf Sternberger als erstes mit dem Begriff ›Verfassungspatriotismus‹ umschrieben hat« (GLAEßNER 1999: 600). Die Wiedervereinigung sei durch einen Prozess »von unten«, von der Bevölkerung ausgehend, angestoßen, aber »von oben«, durch den Staat, umgesetzt worden (ebd.: 602). Dieses Vorgehen präge Erwartungshaltungen und die Perspektive auf den Staat:

»Sicher ist es nicht der alte, diktatorische und zugleich herrschaftlich-fürsorgliche Staat, auf den die Hoffnungen gesetzt werden, aber doch einer, der an die Stelle mangelnder individueller oder gruppenmäßiger Eigeninitiative tritt. Erwartet werden mehr als die nach allgemeinem Verständnis selbstverständlichen sozialstaatlichen Leistungen, nämlich weitreichende staatliche Angebote, wie billige Wohnungen, Sicherheit der Arbeitsplätze, umfassende Absicherung von Lebensrisiken, nicht aber Anrechtsstrukturen, die zu eigenem Handeln auffordern. [...] Der Wert politischer Freiheit wird nicht an verfügbaren Anrechten, sondern an bereitgestellten Angeboten gemessen, wobei die Kriterien dafür, was als angemess-

35 www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeager/KonzeptLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile

sen und gerecht empfunden wird, weitgehend aus den Denkmustern der alten Ordnung entliehen sind.« (Ebd.: 602f.)

Die beschriebene Erwartungsstruktur, die den Wert der politischen Freiheit unter und den der sozialstaatlichen Angebote überbewertet, führt in Verbindung mit dem eigentlichen »Auftrag des Grundgesetzes« der »Errichtung einer demokratischen Bürgergesellschaft« (ebd.: 410) in ein Dilemma: Das Grundgesetz ist eines einer demokratischen Bürger_innengesellschaft, die freiheitlich handelt und sich von innen heraus durch Eigenaktivität und -initiative aufbaut; die Erwartungsstruktur an einen Sozialstaat, der an seinen Angeboten zu messen ist, setzt jedoch ein passives Empfangen durch die Leistungsberechtigten voraus. Hier treffen also zwei widersprüchliche Verständnisse der_des Bürger_in aufeinander.

Überträgt man diese beiden Verständnisse auf die Regularien und Inhalte des Integrations- und Orientierungskurses, wird der_die zur Teilnahme Verpflichtete als Empfänger_in staatlicher Leistungen in die Pflicht genommen und soll durch die Teilnahme am Integrationskurs seine_ihre aktive Integration selbst angehen. Aus dem_der passiven Leistungsempfänger_in soll nun ein_e aktive_r Bürger_in werden. Damit gemeint ist jemand, der_die ohne staatliche Leistungen auskommt. Die Mehrheimischen in der postmigrantischen Gesellschaft sind jedoch aktive Gestalter_innen ihrer Umwelt, die aktiv ihre Inklusion in die Gesellschaft angehen und dabei die Chancen, die sich ihnen bieten, nutzen, zum Beispiel in einem Prozess des »Urban Recycling« (YILDIZ/MATTAUSCH 2009). Die Erwartungshaltung an einen versorgenden Sozialstaat ist ein im Einigungsprozess wurzelndes Deutungsmuster der Einheimischen, das nun auf die Mehrheimischen übertragen wird. Sie werden, soweit sie Leistungsempfänger_innen sind, auch als Personen gesehen, die sich über ihre Leistungsberechtigung und den Staat über seine Angebotsverpflichtung wahrnehmen und ausdeuten. In einem Prozess des Lernens sollen sie sich nun in die neue Rolle der aktiven Bürger_innen einfinden, auf denen das Grundgesetz beruht. Allerdings zeigt sich der Staat dabei erneut in der Rolle als Anbieter einer Leistung, nämlich des Integrationskurses. Der_die Leistungsempfänger_in wird, eben weil er_sie Leistungsempfänger_in ist, dazu verpflichtet, eine weitere Leistung, den Integrationskurs, in Anspruch zu nehmen, um darüber zu erlernen, aus der Rolle des_der Leistungsempfänger_in herauszutreten.

Affektive Lernziele brauchen eine Verbindung zum_zur Lernenden, er_sie muss sich zum Inhalt in Beziehung setzen können. Eine Anpassung des Curriculums wäre dazu notwendig. Statt einer Staatsbürger_innenkunde müssten die den Mehrheimischen tatsächlich zur Verfügung stehenden demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Durch diese Perspektivenumkehr geriete automatisch die Zivilgesellschaft und die Bürger_innengesellschaft in den Blick, der Nationalstaat aber in den Hintergrund. Das affektive Lernen ist erschwert, wenn zu den erlernten Inhalten keine rechtlichen Zugangsmöglichkeiten bestehen.

1.2.2 Das flämische Inburgeringstraject im bilingualen Brüssel

In Belgien herrscht bereits über die Frage Uneinigkeit, ob es überhaupt eine belgische föderale Integrationspolitik gibt.

Das Zentrum für Chancengleichheit und Rassismusbekämpfung bezeichnet die belgische Integrationspolitik als nicht vorhanden und versteht darunter ein aktives Handeln auf Basis einer langfristigen Vision (DE WITTE 2012: 40).

Eine kontroverse Auffassung kommt zu dem Schluss, dass es eine auf Integrationspolitik fußende Einwanderungspolitik gibt. Belgiens Diversifizierung der Diversität sei seit den 1980er Jahren eng mit dieser Politik verwoben. (MARTINIELLO/PERRIN 2013: 90).

Abbildung 10: Straßensbild, Brüssel



Eine Zuwanderungsfolge sei die Abnahme der Familien, in denen beide Landessprachen Französisch und Flämisch gesprochen werden, hin zu mehrsprachigen Familien mit Französisch als Alltagssprache und einer Familiensprache, die nicht belgische Landessprache ist (VANDECANDELAERE 2012: 38).

Daraus ergeben sich Fragen nach den Bezugspunkten von Integration und möglichen Ansatzpunkten für eine Integrationspolitik:

»Die fundamentale Frage bleibt jedoch: Unter welcher Entität sammeln sich Allochthone, jetzt wo die Integrationspolitik kommunitär geworden ist? Die »Diversifizierung der Diversität« in Belgien wirft die Frage auf, mit welcher Perspektive die »alten« und die »neuen« Belgier sich identifizieren: Mit der postnationalen und multikulturellen, oder mit der ethnisch-linguistischen und regionalen³⁶. (VON BUSEKIST 2013: 28)

Französisch als Alltagssprache der Mehrheimischen wirft durch ihren Einfluss die Frage nach einer neuen Dominanz der französischen Sprache in Brüssel auf. Die Übernahme nur einer Landessprache neben der Erstsprache bedeutet in einer offiziell zweisprachigen Umgebung eine Orientierung an nur einem Landesteil Belgiens. Das würde aus einer ethnisch-linguistischen Perspektive bedeuten, einer Sprachgemeinschaft in Belgien den Vorzug zu geben und nur diese eine Sprache zu erlernen. Eine postnationale und multikulturelle Perspektive würde eher nahelegen, beide Sprachen zu erlernen.

Die Frage nach der Integration stellt sich in Belgien abseits der föderalen Ebene im Hinblick auf unterschiedliche Landesteile und Herkunftsländer. 2010 war 30 Prozent der Bevölkerung in Brüssel ausländischer Nationalität, in Flandern 6,4 Prozent und in Wallonien 9,5 Prozent (MARTINIELLO/PERRIN 2013: 87).

Die eingebürgerte mehrheimische Bevölkerung ist bei diesen Angaben unberücksichtigt. Der Anteil Mehrheimischer an der Bevölkerung liegt angesichts des liberalen Staatsangehörigkeitsrechts seit 1984 aber viel höher (vgl. ebd.: 87). Eine Integration in eine »nationale« Kultur«, so Martiniello/Perrin, ist in Belgien nicht möglich, da es sie aufgrund der belgischen kulturellen und sprachlichen Diversität gar nicht gibt (ebd.: 88).

Eine gemeinsame, föderale Integrationspolitik würde unter diesen Umständen ins Leere laufen.

Seit 1994 liegt die Integrationspolitik in der Verantwortung der »Gewesten«, der Regionen. Es gibt unterschiedliche Lösungen für Wallonien und Flandern sowie das hauptstädtische Gebiet Brüssel (vgl. ebd.: 92):

Die flämische Integrationspolitik orientiert sich stark am niederländischen Vorbild und seit April 1998 gibt es eine rechtliche Regelung: Decreet van 28 april 1998 inzake het Vlaamse beleid ten aanzien van etnisch-culturele minderheden [28/04/1998] (ebd.). Das Decreet nennt drei Anliegen: Stärkere Einbindung in das flämische Zusammenleben, Angebote für Personen ohne gültigen Aufenthaltstitel und die Integration von neu Zugewanderten (vgl. ebd.: 92). Letzteres soll durch das Inburgeringstraject erreicht werden. Es ähnelt dem deutschen Integrationskurs, aber konzeptionell und inhaltlich gibt es große Unterschiede.

36 Mit »regional« sind Flandern, Wallonien und Brüssel gemeint, die sogenannten »Gewesten«.

Grundlage des Inburgeringstrajects ist eine eigene rechtliche Regelung, das Inburgeringsdecreet³⁷, in einer ersten Fassung gültig seit 2004. Es ist kein landesweit geltendes Gesetz, sondern ein Beschluss der Flämischen Regierung ausschließlich für Flandern. Brüssel nimmt zwischen den beiden großen Landesteilen Flandern und Wallonien eine Sonderstellung ein (Brussels Hoofdstedelijk Gewest – Région de Bruxelles-Capitale). Bis Mai 2017 gab es in Brüssel keine Teilnahmeverpflichtungen. In- und ausländische Personen mit mangelnden niederländischen Sprachfertigkeiten waren teilnahmeberechtigt, aber nicht -verpflichtet. Seit 11. Mai 2017 gibt es nun auch eine Teilnahmepflicht in Brüssel³⁸.

Das Inburgeringstraject vermittelt niederländische Sprachfertigkeiten, Kenntnisse über die belgische Gesellschaft und die flämische Gemeinschaft. Es bietet zudem Beratung, Begleitung und Unterstützung bei der Suche nach einem Arbeitsplatz an (vgl. ebd.). Neben dem Sprachkurs ist das zweite Standbein des Inburgeringstrajects die Begleitung des_der Teilnehmer_in auf der gesamten Wegstrecke der Maßnahmen und seines_ihres individuellen Weges der Integration in Belgien (vgl. ebd.).

Neben dem Inburgeringstraject gibt es in Flandern die gesetzliche Grundlage zur Vergabe von Sozialwohnungen »Vlaamse Wooncode« (VLAAMSE WOONCODE: Geconsolideerde versie oktober 2009³⁹), die vorsieht, dass jemand, der_die in Flandern eine Sozialwohnung bezieht und keine Zeugnisse einer flämischen Bildungsinstitution nachweisen kann, die Bereitschaft zeigen muss, Niederländisch bis zur Stufe A 1 des Europäischen Referenzrahmens zu erwerben und diese Kenntnisse nachzuweisen, soweit er_sie physisch und psychisch dazu in der Lage ist (vgl. VLAAMSE WOONCODE 2009: 63 und MARTINIELLO/PERRIN 2013: 92).

Zum Sprachkurs kommt noch ein Pendant zum deutschen Orientierungskurs hinzu, der Kurs »Maatschappelijke Oriëntatie«, übersetzt »gesellschaftliche Orientierung«.

Eine Diskussion zwischen den niederländischsprachigen und französischsprachigen Parteien in Belgien entstand bei der Frage des Stimmrechts von Drittstaatsangehörigen bei den Gemeinderatswahlen. Man einigte sich auf eine Regelung, bei der Drittstaatsangehörige das passive Wahlrecht auf Gemeindeebene zuerkannt wurde, soweit sie einen fünfjährigen, legalen Aufenthalt nachweisen können (Wet

37 »Decreet betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid« (<https://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1023121.html>).

38 »Ordonnantie betreffende het inburgeringstraject voor de nieuwkomers« (www.ejustice.just.fgov.be/eli/ordonnantie/2017/05/11/2017020366/justel).

39 <https://adoc.pub/vlaamse-wooncode-geconsolideerde-versie-oktober-2009.html>

van 19 maart tot toekenning van het actief kiesrecht bij de gemeenteraadsverkiezingen aan vreemdelingen⁴⁰) (vgl. MARTINIELLO/PERRIN 2013: 93).

Abbildung 11 und 12: Kommunalwahl 2018, Brüssel



Eine integrationspolitische Maßnahme auf föderaler Ebene richtet sich an die Gruppe der Ausländer_innen ohne gültigen Aufenthaltstitel (Wet van 22 december 1999 betreffende de regularisatie van het verblijf van bepaalde categorieën van vreemdelingen verblijvend op het grondgebied van het Rijk⁴¹). Nach dieser Regelung können Ausländer_innen, die mindestens seit dem 1. Oktober 1999 in Belgien leben, eine Aufenthaltsbewilligung erhalten (vgl. ebd.: 93). Folgende Zielgruppen, so der Gesetzestext, profitieren von der Regelung: Asylsuchende, deren Verfahren bereits seit mindestens vier Jahren ohne Entscheidung läuft (bei Familien mit minderjährigen Kindern mindestens drei Jahre), Personen, die unverschuldet nicht in das Land ihrer Staatsbürgerschaft oder ihres vorherigen legalen Aufenthalts zurückkehren können, die ernsthaft erkrankt sind, aus humanitären Gründen in Belgien verbleiben müssen oder die über auf Dauer angelegte soziale Bindungen in Belgien verfügen.

40 »Gesetz vom 19. März zur Verleihung des aktiven Wahlrechts für Ausländer_innen bei den Gemeinderatswahlen.«

41 »Gesetz vom 22. Dezember 1999 betreffend die Regulierung des Aufenthalts von bestimmten Kategorien von Ausländer_innen verbleibend auf dem Grundgebiet des Königreichs Belgien.«

Ein weiteres Thema der Integrationspolitik in Belgien ist die Aufnahme von Ausländer_innen zum Zweck der Beschäftigung mit dem Argument der demografischen Alterung der Gesellschaft (vgl. ebd.: 94). Das Inburgeringsdecreet bestimmt die Ausgangspunkte der Integrationspolitik folgendermaßen:

»Die Flämische Integrationspolitik unterstützt den Prozess der Integration und geht dabei von folgenden Ausgangspunkten aus:

- 1° Gleichwertigkeit von jedermann;
- 2° Respekt für jedermanns Eigenheit, Kompetenzen und Ambitionen;
- 3° Achtung von Unterschieden;
- 4° Migration als Nutzen für das Zusammenleben;
- 5° Beachtung von Antidiskriminierung und Rassismusbekämpfung;
- 6° aktive Bürgerschaft von jedem;
- 7° Empowerment von besonderen Zielgruppen;
- 8° eine gute Kenntnis der Umgebungssprache.«⁴²

Flandern erkennt die von Diversität gekennzeichnete Gesellschaft aktiver Bürger_innen an, bewertet Differenzen sowie Migration positiv und stellt sie unter Schutz. Als aktive Bürger_innen sind hier alle angesprochen und eine Unterscheidung zwischen Staatsbürger_innen und Nicht-Staatsbürger_innen unterbleibt. Die Integrationspolitik wird in die Verantwortung der Gesellschaft gestellt, zu der alle gehören. Eine Bringschuld von Zuwanderer_innen bei der Integration oder eine einseitige Fördern-und-fordern-Mentalität gibt es nicht. Die Gesellschaft ist von Migration geprägt, nicht die Menschen. Auch bei den Sprachen werden keine nationalisierenden oder kulturalisierenden Begriffe verwendet. Es wird neutral und alltagsorientiert von der »Umgebungssprache« gesprochen. Anklänge an assimilationistische Ansprüche, einseitigen Integrationismus oder eine Differenzierung von »Einheimischen« und »Migrant_innen« finden sich nicht.

Die Interviews in dieser Studie waren 2015 abgeschlossen. Seit 2017 hat Brüssel nicht mehr nur ein freiwilliges, sondern ein verpflichtendes Inburgeringstraject. Es gibt auch einige Neuerungen im Wortlaut. So wird der dritte Punkt, die »Achtung von Unterschieden« gestrichen, wohl, da Punkt 2 dies bereits einschließt und dafür Punkt 4 ergänzt um »Bekämpfung von Sexismus« und »Gender Mainstreaming« (Ordonnantie betreffende het inburgeringstraject voor de nieuwkomers⁴³; Hauptteil II, Art. 3, § 3). Im Zuge der belgischen Programmatik der Diversifizierung der Diversität werden auch andere Differenzlinien miteinbezogen. Insofern

42 »Decreet betreffende het Vlaamse integratie- en inburgeringsbeleid; Hoofdstuk 2. Doelstellingen, uitgangspunten en opdrachten van het Vlaamse integratiebeleid; Artikel 4. § 3« (<http://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1023121.html#H1061526>).

43 »Ordonnantie betreffende het inburgeringstraject voor de nieuwkomers« (www.ejustice.just.fgov.be/eli/ordonnantie/2017/05/11/2017020366/justel).

wird das Inburgeringstraject nicht nur auf die Stadt Brüssel ausgedehnt, sondern tatsächlich auch modernisiert. Die »Umgebungssprache« in Punkt 8 wird neu konkretisiert in »Französisch« oder »Niederländisch« (ebd.). Da Brüssel offiziell zweisprachig ist, werden beide Sprachen gleichbehandelt, auch wenn Französisch im urbanen Alltag weiterhin eine größere Rolle spielt. Verpflichtend erlernt werden muss nur eine dieser beiden Sprachen. Zum Zeitpunkt der Interviews dieser Studie gibt es in der Stadt Brüssel noch keine Verpflichtung zur Teilnahme, sondern nur die Empfehlung. Teilnahmen an Integrationsangeboten der niederländisch- oder französischsprachigen Gemeinschaft oder an beiden sind aber möglich, denn beide Angebote gibt es bereits.

Verpflichtet zur Teilnahme ist seit 2017 ein »Neuankömmling«, der in das Brüsseler »Ausländerregister« aufgenommen wird (ebd.: Art 4). Nicht von *Ausländer_innen*, sondern von *Neuankömmlingen* ist die Rede. Lediglich der Zusatz des Ausländerregisters zeigt, dass Personen ohne belgische Staatsangehörigkeit gemeint sind. Die Neuankömmlinge werden aber keineswegs über eine fehlende belgische Staatsbürgerschaft adressiert, sondern als Neubürger_innen in Brüssel. Der Bezug zur Stadt Brüssel wird hervorgehoben und keine Festlegung auf Migrationsergebnisse, kulturelle oder ethnische Zugehörigkeiten vorgenommen. Innerhalb von sechs Monaten nach der Aufnahme in das Register muss sich der Neuankömmling bei einem_einer Kursanbieter_in anmelden und mit einem »Inburgeringscontract« eine vertragliche Vereinbarung schließen (ebd.). Die notwendigen Informationen über Regularien und Kursanbieter_innen händigt die Gemeinde bei der Einschreibung in das Register aus (vgl. ebd.: Art. 6). Obwohl jede_r, der_die erstmals in der Stadt Brüssel in das Ausländerregister aufgenommen wird und eine Aufenthaltsgenehmigung von mehr als drei Monaten erhält, zur Teilnahme verpflichtet ist, gibt es auch Ausnahmen: So ist unter anderem ein_e EU-Bürger_in sowie jemand, der_die nicht länger als ein Jahr in Belgien bleibt und auch jemand mit einem medizinischen Attest von der Pflicht befreit (vgl. ebd.: Hauptteil III, Art. 5). Die Regelung sieht vor, dass jemand, der_die über belgische Bildungsabschlüsse verfügt, als Bildungsinländer_in ebenfalls nicht verpflichtet ist. Bei Nichtteilnahme trotz Verpflichtung ist als Sanktion eine Geldbuße vorgesehen, die bei dauerhafter Nichtteilnahme mehrmals wiederholt werden kann. Eine Verjährungsfrist von fünf Jahren ist festgelegt.

Es gibt keine Sanktionen, die auf die Erteilung von Arbeitserlaubnissen oder Aufenthaltstiteln oder die Kürzung von Sozialleistungen abzielen, wie es in Deutschland der Fall ist. Auch wenn eine Teilnahmepflicht ausgesprochen wurde, unterstellt der belgische Staat bei ihrer Vernachlässigung keine gesellschaftsgefährdende Integrationsverweigerung. Möglichkeiten der Inklusion in den Nationalstaat als Inhaber_in eines Aufenthaltstitels oder in den Sozialstaat als Anspruchsberechtigte_r für Sozialleistungen werden nicht infrage gestellt. Das

Inburgeringstraject besteht aus verschiedenen Kursen und Unterstützungsangeboten:

»Das Inburgeringstraject hat das Ziel, den Neuankömmling durch ein an ihn angepasstes, individuelles Bildungsprogramm zu begleiten und seine Fähigkeit, allein zurechtzukommen zu erhöhen mit Fokus auf seine Partizipation im ökonomischen, edukativen, sozialen und kulturellen Feld.« (Ebd.: Hauptteil II, Art. 3, § 2)

So ist der erste Teil des Trajectes ein »Empfangstraject«, bei dem der Bedarf eines Neuankömmlings ermittelt wird auf den Gebieten »Wohnen, Einkommen, Gesundheitsversorgung, sozioprofessionelle Einbindung, Kinderbetreuung und Schulbildung, und bei dem der Neuankömmling informiert wird über die Rechte und Pflichten, die auf diesen Gebieten für alle Einwohner des zweisprachigen Gebietes Brüssel-Hauptstadt gelten sowie über die verantwortlichen Akteure und zur Verfügung stehende Hilfsangebote« (ebd.: § 3, 1°).

Der zweite Teil des Inburgeringstrajectes ist ein Basissprachkurs in Niederländisch oder Französisch, je nach Sprachbedürfnis des_der Teilnehmenden (vgl. ebd.: 2°).

Der dritte Teil des Inburgeringstrajectes ist ein »Bürgerschaftskurs« über das Zusammenleben in Belgien, der »Basisinformationen über die Regierungsinstitutionen, die demokratischen Kernwerte und die sozialen Verhältnisse« vermittelt (ebd.: 3°).

Für die Stadt Brüssel übernimmt die Organisation »Agentschap Integratie & Inburgering BON« die Verantwortung für das Inburgeringstraject. Sie unterhält zahlreiche Büros und hat eine Internetseite mit ausführlichen Informationen in Englisch, Französisch und Niederländisch. Basisinformationen gibt es in vielen weiteren Sprachen (Türkisch, Spanisch, Polnisch, Russisch, Fulfulde, Tibetisch, Arabisch, Farsi und Urdu)⁴⁴.

Die Angebote des »Empfangstrajects« sind Workshops und individuelle Begleitungen mit thematischem Bezug zu Arbeit, Bildung und Freizeit. Unterstützung gibt es auch zur Bildung neuer Netzwerke, der Suche nach einem bürgerschaftlichen Engagement, einem Sportverein oder passenden Kulturveranstaltungen. Der Stand der Inklusion in den Arbeitsmarkt wird reflektiert, Zukunftspläne gemacht und falls notwendig, nach geeigneten, beruflichen Bildungsmöglichkeiten gesucht. (bon.be: jij en bon: Traject⁴⁵)

Die individuelle Begleitung durch das gesamte Inburgeringstraject geschieht entweder in der Erstsprache des_der Teilnehmer_in, in einer Sprache, die vom ihm_ihr gut beherrscht wird oder mithilfe eines_einer Übersetzer_in. Themen der

44 <https://bon.be/nl>

45 <https://bon.be/nl/jij-en-bon/het-traject-bestaat-uit>

Begleitung sind, welche Kurse sinnvollerweise besucht werden könnten, die Organisation von Kinderbetreuung und es wird an der Entwicklung und Umsetzung von Zukunftsplänen gearbeitet. In diesem Kontext geschieht auch die Gleichwertigkeitsprüfung von ausländischen Bildungsabschlüssen. Der_die Begleiter_in orientiert nicht nur über Maßnahmen und Optionen des Inburgeringstrajects, sondern er_sie verfügt auch über Informationen zu weiteren Beratungsangeboten und kann den_die Teilnehmer_in bei Bedarf dorthin weiterleiten (vgl. ebd.).

Vor einer Kursanmeldung erfolgt ein Einstufungstest und es wird wohnortnah ein passender Kurs herausgesucht (vgl. ebd.).

Der Orientierungskurs wird in vielen verschiedenen Sprachen angeboten, so dass der_die Teilnehmer_in in »seiner eigenen Sprache« oder in einer »Sprache, die gut verstanden wird«, dem Kurs folgen kann. Der Kurs umfasst 60 Unterrichtsstunden und enthält auch Ausflüge und Exkursionen (ebd.).

Flandern arbeitet nicht mit dem Begriff der Integration, sondern der »Einbürgerung«. Das Inburgeringstraject, das vom Begriff her aussagt, es ginge um eine Wegstrecke, ein »Traject« bis zur Einbürgerung, verfolgt einen anderen Zweck als der deutsche Integrationskurs. In Deutschland sollen aus Ausländer_innen integrierte Ausländer_innen werden. In Belgien sollen aus Neuankömmlingen Bürger_innen und schließlich Staatsbürger_innen werden.

2. Theoretische Grundlegung

2.1 Der cultural lag und Integration als polykontextuelle Systeminklusion

Es gibt vielfältige Ausdeutungen des Kulturbegriffs. Sie kritisieren sich untereinander mit dem Argument, der jeweils andere Standpunkt operiere mit unzulässigen Verkürzungen.

Ein erster Standpunkt konstatiert, Kultur sei ein System aus signifikanten Symbolen, verhandelt in einem dynamischen, wandelbaren Feld aus medialen und gesellschaftspolitischen Diskursfragmenten. Ein Beispiel dieser Herangehensweise ist die Diskussion der »Kopftuchdebatte« in dieser Studie. Kritisiert wird an diesem Standpunkt, »symbolische Kämpfe« bezögen sich nur auf »kulturelle Ausdrucksformen« (SCHIFFAUER 2008: 130). Symbole seien jedoch in »ihrem Wesen vieldeutig« (ebd.).

Eine zweite, systemtheoretisch argumentierende Herangehensweise gehe davon aus, dass Inklusion immer gesellschaftliche Teilsysteme zum Ziel habe (vgl. ebd.: 12). Über die Codes der Teilsysteme nehmen Einheimische und Mehrheimische vielfach unterschiedliche Rollen ein. Dadurch sind sie unterschiedlich stark in Teilsysteme inkludiert. Auch der Befund aus der Auseinandersetzung mit soziologischen Klassikern, der die Unterstellung einer kollektiven Identität als logischen Fehlschluss interpretiert, gehört in diese zweite Herangehensweise. Diese Positionen, so die Kritik, unterschätze die Bedeutung der Kultur als handlungsleitenden Impuls (vgl. ebd.: 14).

Ein dritter Standpunkt des »rational choice« (ebd.: 12) und des »homo oeconomicus« (ebd.: 14) gingen davon aus, dass Gesellschaftsmitglieder sich in erster Linie alltagspraktisch inkludieren wollen, beruflichen Erfolg und Aufstieg anstreben und Integration im alltäglichen Leben stattfinden. Abstrakte und nicht-greifbare Begriffe wie »Kultur« spielten eigentlich keine Rolle (ebd.). Hier wird kulturelle Symbolik als zweckrationales Mittel wirtschaftlicher Ziele verstanden, wie es das Beispiel orientalisches inszenierter Geschäfte zeigt. Auch dieser Position wird entgegengehalten, dass eine dahinterstehende Kultur als Impulsgeberin für Handlungen nicht wichtig genug genommen werde (vgl. ebd.).

Die Auffassung, es gäbe eine handlungsleitende internalisierte Kultur, enthält die Unterstellung, eine alltagspraktische Integration sei doch nicht so unproblematisch wie es scheint. Eine wichtige handlungsleitende Kategorie würde tatsächlich in einigen wissenschaftlichen Herangehensweisen systematisch ausgeblendet, wenn diese Auffassung zuträfe. Dann entfaltet eine internalisierte Kultur ihre Wirkung, ohne in diesen Analysen oder Theorien beachtet zu werden.

Unter dem Deckmantel des Kulturbegriffs könnte jedoch auch ein Nationalismus als Gegenbewegung zur Schwächung der integrativen Kraft der Nationalstaaten Einzug halten (vgl. YILDIZ 2013: 57). Dann handelte es sich um eine Neuauflage der Kulturdifferenzhypothese, die die »einheimische Kultur« als höherentwickelter, demokratischer, toleranter und lebenswerter darstellt und im Gegenzug bei einer Defizitorientierung in Bezug auf Migrant_innen bleibt (ebd.: 62).

Yıldız beschreibt einen Konstruktionsprozess:

»Die Definition ethnisch-kultureller Konflikte basiert dabei kaum auf konkreten Alltagserfahrungen, sondern wird programmatisch vorgenommen. Es ist immer wieder zu beobachten, wie bestimmte politische, wissenschaftliche oder mediale Befunde ethnisierend und kulturalisierend in die Alltagspraxis eingreifen, konkrete Problemsituationen zum unlösbaren Kulturkonflikt stilisiert werden und auf diese Weise Differenz zur Devianz wird [...]« (Ebd.: 63)

Deutlich wurde die Konstruktion derartiger Problemsituationen bereits anhand der Erfindung der »Integrationsverweigerung«. Bukow stellt fest:

»Man kann eigentlich nicht mehr über Kultur diskutieren, ohne zugleich die Alltagspraxis in den Blick zu nehmen und die Frage nach der Macht im kulturellen Diskurs zu stellen.« (BUKOW 2008: 125)

Der Kulturbegriff habe zwei Bezugspunkte, einerseits die Alltagspraxis und andererseits den kulturellen Diskurs. Bukow analysiert den Kulturbegriff unter den veränderten Bedingungen der Postmoderne (vgl. ebd.: 127). Die Art und Weise der Integration habe sich unter *veränderten Strukturprinzipien* hin zu individuellen, personalen Mitgliedschaftsrollen in Systemen verändert (vgl. ebd.). Aus diesen veränderten Bedingungen der Integration der Gesellschaftsmitglieder folge, dass die kulturellen Diskurse, die die Integration begleiten, nicht mehr auf den neuen Bedingungenrahmen passen (vgl. ebd.).

Bukow stellt zu den Beschreibungen der bereits »lebenspraktisch vollzogenen« gesellschaftlichen Veränderungen fest:

»Man kann hier von einem im wörtlichen Sinn *cultural lag* sprechen. Die heutige kulturelle Praxis wird noch immer nach einem längst überholten, fast mittelalterlichen, jedenfalls überkommenen Kulturverständnis interpretiert.« (Ebd.: 129)

Welchen Beitrag kann dieser Befund in der Frage nach der Integration der Mehrheimischen liefern?

Das als überkommen charakterisierte Kulturverständnis unterstellt eine übergeordnete gesellschaftlich gültige Kultur, die Sprache, Religion, Normen, Werte und Traditionen sowie die großen Erzählungen umfasst. Durch den *cultural lag* passen kulturelle Praxen und ihre Beschreibungen nicht mehr zusammen. Der kulturelle Diskurs beschreibt und diskutiert Vergangenes, behauptet aber, die heutige soziale Wirklichkeit zu erfassen.

In der modernen Industriegesellschaft organisierten neue Strukturprinzipien Mitgliedschaften nicht mehr in Kategorien wie Schichten oder Klassen, sondern individualisiert als Inklusionen in verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme (vgl. ebd.: 127).

Zu diesen veränderten gesellschaftlichen Bedingungen passen »große, alles überwölbende nationale Erzählungen oder hegemonial ausgerichtete Weltbilder« nicht mehr, stattdessen »nur noch individualzentrierte und damit kleine kulturelle Kommentierungen eines je spezifischen Lebensstiles« (ebd.).

Integration finde als alltägliche polykontextuelle Systeminklusion statt (vgl. ebd.: 132). Bukow erläutert:

»Diese Integration vollzieht sich *getragen von der Gewohnheit, fraglos und ohne viele Kommentierungen.*« (Ebd.)

»Wo sie dennoch fallen, regeln sie nicht die Inklusion, sondern kommentieren die Regeln, die die Inklusion längst geregelt haben. Entscheidend ist dann weiter, dass kulturelle Kommentierungen nicht mehr von großer Bedeutung sind. *Kultur spielt bei dieser heutigen formalen Regelung der Integration kaum noch eine Rolle.*« (Ebd.: 133)

Systeminklusion geschieht individuell und hängt von den Handlungen der Person wie der Aufnahmebereitschaft des Teilsystems ab. Beispielhaft lassen sich zur Inklusion als Arbeitnehmer_in zwei Bezugspunkte darstellen: Einerseits sind es die Qualifikation, der Lebenslauf und die Selbstdarstellung des_der Arbeitssuchenden, die Inklusionschancen generieren. Andererseits ist eine Bereitschaft eines Unternehmens vonnöten, eine Anstellung anzubieten. Die so in Teilsysteme strukturierte moderne Industriegesellschaft ist eine metropolitane Gesellschaft, bei der Integration durch Inklusion und nicht mehr durch das »Abschmelzen von kulturellen Differenzen« stattfindet (ebd.: 135).

Bukow erteilt dem Argument, Religion und Sprache seien Integrationshindernisse, eine Absage, denn es basiere auf der Konstruktion einer dörflichen, geschlossenen, homogenen Lebensweise, die jedoch selbst in den heutigen Dörfern nicht mehr zu finden sei (vgl. ebd.). Integrationshindernisse gibt es durchaus. Sie können etwa in einem fehlenden Zugang zum ökonomischen System bestehen, wenn

Arbeit knapp ist, Ausländer_innen unzureichende Partizipationsmöglichkeiten im kommunalpolitischen Kontext haben oder im Bildungssystem Benachteiligungen ausgesetzt seien (vgl. ebd.: 136). Bukow beschreibt, wie strukturelle Benachteiligungen in verschuldete Integrationsdefizite umgedeutet werden. Dieser Umdeutung gehe die Umschaltung von »Inklusion auf Exklusion« voraus (ebd.: 137).

In der Perspektive der Postmigration gehe es nun darum, den hegemonialen Migrationsdiskurs und »urbane Mythen« zu dekonstruieren und eine andere Perspektive einzunehmen (YILDIZ 2017: 20):

»Jede Forschung ist davon abhängig, welche Fragen gestellt werden. Die Art der Fragestellung spielt für alle weiteren Beobachtungen und Analysen stets eine tragende Rolle. Mit ihr legen wir fest, was wir sehen – und was wir übersehen, denn Sehen und Wahrnehmen sind aktive Handlungen. Aus einer Perspektive der Sesshaftigkeit kann Migration als problematische Randerscheinung betrachtet werden. Aus einer Perspektive, die Bewegung zum Ausgangspunkt des Denkens macht, rückt Migration dagegen als integrativer Bestandteil urbaner Entwicklungen in den Blick.« (Ebd.)

Der Migrationsdiskurs muss auf seine Voraussetzungen, Deutungsmuster, Funktionen und Akteur_innen hin analysiert werden. Die gesellschaftliche Wissensproduktion mit ihren Normalitätsvorstellungen kommt dabei selbst auf den Prüfstand. Eine Abkehr von überkommenen kulturalisierenden Mustern und Argumenten ist notwendig, um das Dilemma des cultural lag zu überwinden.

2.2 Toxische und resiliente gesellschaftliche Narrative

Die fast dreißig Jahre alte Zeitdiagnose der Risikogesellschaft von Ulrich Beck überschneidet sich an zentralen Punkten mit der modernen Integrationsdebatte und lässt sich deshalb auf ihren Beitrag zur Analyse befragen.

Der Risikobegriff spiegelt eine bestimmte Wahrnehmung von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Das »Paradigma der Risikogesellschaft«, das besagt, dass die Gesellschaft, konfrontiert mit ihren eigenen Modernisierungsfolgen, »reflexiv« wird und nun risikominimierend tätig werden muss (BECK 1986: 26), rückt eine ganz bestimmte Perspektive und eine mit ihr verbundene Gefühlslage in das Zentrum gesellschaftlicher Wahrnehmung: das globale Bedrohungsszenario und die Angst. Risiken seien nicht einfach da, sondern würden in einem Prozess der Konstruktion von Wissen hergestellt und seien deshalb »offen für soziale Definitionsprozesse« (ebd.: 30). Einmal mehr zeigt sich bei diesen Definitionsprozessen die bestimmende Rolle der Medien:

»Damit werden Medien und Positionen der Risikodefinition zu gesellschaftlich-politischen Schlüsselstellungen.« (Ebd.)

Positionen der Risikodefinition nehmen auch Politiker_innen ein, die Verbindungslinien zwischen Migration und Sicherheitsrisiken ziehen oder Lehrer_innen, die einen hohen Ausländer_innenanteil in ihrer Klasse zum Bildungsrisiko erklären und nicht eine in der postmigrantischen Gesellschaft ungeeignete, weil Homogenität der Klasse unterstellende Didaktik.

Wenn, wie in der Risikogesellschaft von Beck beschrieben, »*das Bewußtsein das Sein bestimmt*« und nicht »das Sein das Bewußtsein« wie in »Klassen- und Schichtlagen« (ebd.: 31), überschreitet das Risikoparadigma selbst die Schwelle von der Deskription zur Programmatik. Sie macht gesellschaftlichen Wandel *als Risiko* greifbar und benennbar und wird rekursiv zum Muster der Wahrnehmung.

Das Risiko-Paradigma wird selbst zum Risiko für die postmigrantische Gesellschaft, indem es Chancen als Risiken interpretiert. Es ist deshalb zur Beschreibung der postmigrantischen Gesellschaft oder als Grundlage für Bildungskonzepte und -theorien der postmigrantischen Gesellschaft ungeeignet.

Selbst Städte, die tatsächlich von Katastrophen betroffen sind, können sich in kurzer Zeit davon erholen und optimistisch in die Zukunft gehen, während andere schon bei geringen Wandlungsprozessen aus der Fassung geraten. In solchen Fällen lässt sich beobachten, dass die Bevölkerung sich gegenseitig für unerwünschte Wandlungsprozesse verantwortlich macht. Die Veröffentlichung »The Resilient City: How Modern Cities Recover From Disaster« aus dem Jahr 2005 führt zahlreiche Beispiele von Städten auf, die sich nach schweren Krisen als *resilient* erwiesen haben, etwa Los Angeles nach den Bürgerunruhen 1992 oder Mexico City nach dem Erdbeben von 1985 (VALE/CAMPANELLA 2005).

Die beiden Autoren zeigen, dass Resilienz, also die Fähigkeit, Krisen positiv bewältigen zu können und aus ihnen gestärkt hervorzugehen und resiliente Narrative sich bedingen. In Zeiten der Krise sei es notwendig, sie in einem resilienten Narrativ als Chancen auszudeuten (vgl. ebd.: 340).

Ist eine Stadt resilient, werde das resiliente Narrativ zum dominanten Deutungsmuster. Die Autoren beobachten, dass dieses Narrativ nicht an der empirischen Wirklichkeit orientiert sei, also nicht die Krise oder das Desaster möglichst detailgetreu ausschmückt, sondern auf Ablehnung und Zurückweisung der Krise beruht und somit keinen deskriptiven, sondern einen programmatischen Charakter besitzt (vgl. ebd.).

Umgekehrt lässt sich ableiten, dass auch ein deskriptiv gemeintes und die Krise beschreibendes Narrativ programmatische Wirkungen entfaltet, indem es Anteil an der Strategie hat, mit der Krise gesellschaftlich umzugehen. Es ermöglicht das Sprechen und Wahrnehmen und prägt damit Gefühle und Einstellungen. So führt

ein negatives »toxisches Narrativ«, das vielleicht die soziale Wirklichkeit nach einer Katastrophe treffend beschreibt, tiefer in die Krise:

»Everyone loses if Linenthal's ›toxic narrative‹ is ever allowed to become the predominant public sentiment.« (Ebd.)

Ein resilientes Narrativ hingegen fokussiert Chancen und weist eine negative Sicht zurück:

»In a sense, the notion of a resilient city is a socially and economically productive form of denial. Even the most horrific acts of destruction have been interpreted as opportunities for progressive reform, and the process whereby this narrative is assembled often happens very quickly. [...] In short, recovery entails real-time physical reconstruction of the built environment, but also the construction of a suitable interpretative framework that enables psychological, emotional and symbolic recoveries.« (Ebd.)

Das Narrativ entscheidet über die positive Kraft der Bewältigung, der Widerstandsfähigkeit und der Innovation, sich zu erneuern. In Deutschland ist – trotz Ausbleibens derartiger desaströser Krisen – unter dem Risiko-Paradigma die Ausbreitung toxischer Narrative zu beobachten. Die »Flüchtlingskrise« mit ihren Behauptungen und Implikationen ist ein aktuelles Beispiel.

Statt des Risiko-Paradigmas ist zur Förderung einer resilienten Gesellschaft mit resilienten Städten eine ressourcenorientierte Herangehensweise und ein resilientes Narrativ erforderlich. Es begreift Möglichkeits- und Handlungsspielräume als Chancen und geht alltagsorientiert vor.

Die Bereitschaft, gesellschaftlichen Wandel entlang des Risiko-Paradigmas zu interpretieren, unterliegt soziokulturellen Einflussfaktoren und wissenschaftlichen Traditionen. In der belgischen Forschungsliteratur, die zu dieser Studie ausgewertet wurde, findet es sich nicht.

2.3 Chancenreiche Biografien und reflexive Pädagogik

Globalisierung, transnationale Mobilität, Mehrsprachigkeit und Pluralität in den »Global Cities« sind Modernisierungsfolgen. Hier sei die Gesellschaft mit ihren eigenen Modernisierungsfolgen konfrontiert, wie es die »Theorie reflexiver Modernisierung« beschreibe (KRÜGER 2002: 246). Die Gesellschaft stellt sich die Frage der Tragfähigkeit von Integrationskonzepten und der Steuerbarkeit gesellschaftlicher Integrationsprozesse. Auch geht es um die Frage, wer die Subjekte sind, auf die sich diese Integrationsbemühungen konzentrieren sollen. Gesellschaftlicher Wandel macht Anpassungsstrategien erforderlich.

Die Rolle der Erwachsenenbildung verändere sich in einer sich selbst wandelnden Gesellschaft vom Motor und Impulsgeber als »gesellschaftliche ›Veränderungsinstanz« zur »reflexiven Begleitung« dieser Prozesse (SCHÄFFTER 2001: 47). Die Erwachsenenbildung nehme statt der »Reproduktionsfunktion« eine »Reflexionsfunktion« wahr (ebd.).

Die sich vervielfältigenden Optionen, die aus den Wandlungsprozessen erwachsen, bedürften der individuellen Erschließung auf der Ebene der Subjekte und die Erwachsenenbildung müsse die »*Steigerung von Teilhabemöglichkeiten*« befördern (ebd.: 51).

Unter dem Risikoparadigma betrachtet ist Bildung nicht nur eine Antwort auf Risiken, sondern enthält auch neue. Sie unterliegt durch ihre Standortabhängigkeit denselben Prozessen wie die Gesellschaft. So findet auch eine Konfrontation der Erwachsenenbildung mit ihren eigenen Modernisierungsfolgen statt. Offene und durch das Subjekt gesteuerte Lernprozesse bergen neue Risiken, die aus Entscheidungszwängen resultieren. Die Biografie selbst werde riskant. (Vgl. KADE 2001: 20ff.)

Zygmunt Bauman beschreibt aus durchaus kritischer Perspektive einen Wandel der Tugenden zur Reduktion biografischer Risiken. So werde die Tugend der »*Konformität*« von der Tugend der »*Flexibilität*« abgelöst (BAUMAN 2008: 11). Konformität bedürfe eines in sich nicht widersprüchlichen Normenrahmens, der in dieser Form nicht existiere (vgl. ebd.).

Flexibilität als Tugend wird als biografische Ressource der Anpassung an eine andere Ebene von Gesellschaft verstanden. Ihre Kohäsion erhält sich nicht mehr durch Normen und Werte, sondern durch sozialstrukturelle, berufsbiografische, räumliche und zeitliche Zugangspunkte, die sie den Gesellschaftsmitgliedern offeriert. In günstigen Momenten können die Gesellschaftsmitglieder an sie an- und abkoppeln. Hier zeigt sich also ein kontingenter Chancenreichtum. Die riskante Biografie, wie Bauman sie beschreibt, kennt keinen auf einem tragenden Sinn grundgelegten Verlauf, sondern besteht aus Fragmenten und Episoden, die lose verknüpft sind. (Vgl. ebd.: 9f.)

Die riskante Biografie kann deshalb treffender als chancenreiche Biografie bezeichnet werden.

In der postmigrantischen Gesellschaft geht es um die Entstehung neuer Verordnungspraxen, transnationaler Bezüge, von Netzwerken, neuen Möglichkeiten und urbanen Innovationen. Die Gesellschaft wandelt sich zu einer mobilen, kommunikativen Weltgesellschaft.

Pierre Bourdieu favorisiert in seinem Konzept der reflexiven Erziehungswissenschaft den Laufbahnbegriff anstelle der Biografie und beschreibt das habituelle Handeln im Sozialraum. Die Verfügbarkeit über verschiedene Kapitalformen sei individuell unterschiedlich. (Vgl. LIEBAU 2009: 49)

»Radikale Situationsabhängigkeit« sei der Rahmen, in dessen Grenzen sich gesellschaftliche Kontingenz abspiele (ebd.). Der Blick auf die Situation führt direkt in den Alltag, der aus Unmittelbarkeiten besteht. Identität werde narrativ konstituiert und erhalte in der biografischen Narration Sinn (vgl. ebd.: 50). Versteht man Identität als Narration, können individuelle Identitäten nicht in Strukturkategorien gefasst oder in Ethnisierungs- und Kulturalisierungskonstrukten beschrieben werden.

Der Zugang zu verschiedenen Kapitalformen verändert sich im Zeitverlauf, sie gehen ineinander über und konstituieren in ihrer individuellen Zusammensetzung Handlungsmöglichkeiten. Eine besondere Bedeutung in der Debatte um die Integration in die Zivilgesellschaft nimmt das Sozialkapital ein.

Zwei sich ergänzende Auffassungen vertreten Putnam und Bourdieu. Während in Putnams Theoriebildung die positiven Integrationseffekte durch zivilgesellschaftliches Engagement, das zu integrationsfördernder Sozialkapitalbildung führe, fokussiert werden¹, betone Bourdieu, dass Sozialkapitalbildung auch exklusiv wirken könne, da die Zivilgesellschaft auch Organisationen enthalte, die auf Exklusivität abzielen² (vgl. GEISSEL u.a. 2004: 9). Putnam habe auf die Kritik verschiedener Wissenschaftler_innen, sein Konzept enthalte eine Leerstelle der Beschreibung des sozialstrukturellen Verhältnisses des Sozialkapitals zu den anderen Kapitalformen, mit einer Erweiterung seines Konzeptes reagiert (RAUER 2004: 212). Dabei unterscheide er zwischen *inkluisiven* Funktionen des »social bridging« und *exklusiven* Funktionen des »social bonding«³ (RAUER 2004: 212). Bourdieu gehe davon aus, dass die gesellschaftliche Anerkennung, gerade bei Organisationen und Gruppen, die sich über sozialstrukturelle Merkmale definieren, Grundvoraussetzung für Sozialkapital sei⁴ (vgl. ebd.).

1 Die Autor_innen verweisen auf »Putnam (1993, 2000)« (GEISSEL u.a. 2004: 9) und nennen im Literaturverzeichnis ihres Aufsatzes folgende Quellen: »Putnam, Robert D.: Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press, 1993«; »Putnam, Robert D.: Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. New York u.a.: Simon & Schuster, 2000« (ebd.: 15).

2 Im Text genannt wird der Verweis »(Bourdieu 1996: 204)« (GEISSEL u.a. 2004: 9) und im Literaturverzeichnis folgende Quelle: »Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996« (ebd.: 14).

3 Der Autor nennt zu seiner Diskussion von Putnam das Jahr »2001« (RAUER 2004: 212) und dazu im Literaturverzeichnis folgende Quelle: »Putnam, Robert D.: Einleitung. In: ders. (Hg.): Gesellschaft und Gemeinwohl. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann, 2001, S. 15-43« (ebd.: 228).

4 Der Autor erwähnt im Text »(Bourdieu 1983: 190)« (RAUER 2004: 212) und nennt im Literaturverzeichnis folgende Quelle: »Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwarz, 1983, S. 183-198« (RAUER 2004: 227).

Bezugspunkt einer Transformationsgesellschaft sind »Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit« (WITTPOTH 2001: 159). Bildung nimmt Bezug darauf:

»Diese Deutung des gesellschaftlichen Wandels wird didaktisiert, indem für die institutionelle Seite vor allem solche Lernsettings als angemessen betrachtet werden, die eine zieloffene Transformation ermöglichen und damit auf die besondere Form der Unbestimmtheit reagieren. Funktion von Bildung ist es dann, gesellschaftliche Teilhabe zu bewirken, indem sie keine festen Lösungen vorgibt, sondern den Umgang mit und die Bewältigung von offenen Transformationen durch einen ggf. auch auf Permanenz gestellten Suchprozess nach je individuellen (Lern-)Zielen unterstützt. (vgl. Schäffter 2001: 53f.) Aus der besonderen Unbestimmtheit der Zukunft wird die notwendige didaktische Offenheit im Umgang mit Lernzielen entwickelt.« (COSTARD/FRENZEL 2014: 69)⁵

»Zielvorwegnehmende[n] Bildungsangebote« (WITTPOTH 2001: 162) denen auch ein Kurs mit dem Ziel der Integration in die Gesellschaft zugerechnet werden kann, lassen sich vor diesem Hintergrund mit zwei kritischen Argumenten diskutieren:

Einerseits lässt sich die Gesellschaft, in die (sich) integriert werden soll, in einer Situation der Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit nicht vereindeutigen. Die Frage, auf welche Gesellschaft die Integrationsbemühungen eigentlich abzielen, bleibt offen. Außerdem stellt sich die Frage, ob Aufbau, Form, Umfang und Inhalt des Integrationskurses in einer von Unbestimmtheit geprägten Welt überhaupt geeignet sind, die Brücke zwischen Individuum und Gesellschaft zu schlagen. Andererseits könnte man die Herangehensweise einer Zielvorwegnahme als Antwort auf die Unsicherheit einer Transformationsgesellschaft interpretieren und als Versuch werten, Sicherheit zu schaffen, wo Unsicherheit herrscht.

In der Transformationsgesellschaft mit ihren chancenreichen Biografien stellt sich die Frage nach der individuellen Habitustransformation im Zusammenhang mit Bildungsprozessen. Wigger referiert Bourdieus Verständnis von »Habitus« als einem »Prinzip einer strukturierten Praxis« (Bourdieu 1974: 41; Hervorh. L. W.)⁶ (WIGGER 2009: 105), mit dem sich ein Wandel dieser Praxis als Anpassungsleistung des Subjekts in einem sich verändernden Bedingungsrahmen beschreiben lässt. Bildung zielt auf Prozesse des geplanten und institutionalisierten Erwerbs von Wissen und Kompetenzen sowie erfahrungsbasierter Veränderungen der Einstellung und Position des Selbst im Verhältnis zu sich und der Umwelt (vgl. ebd.). Mehrheimische verweisen als Teilnehmer_innen von Integrationskursen auf diese beiden Dimensionen von Bildung. Sie sind Teilnehmer_innen einer erwachsenenpädagogischen Bildungsmaßnahme mit einem programmatischen Ziel und auch

5 www.die-bonn.de/doks/2014-aelterer-mensch-01.pdf

6 Wigger nennt als Quelle: »Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp« (WIGGER 2009: 116).

Subjekte, deren Prinzipien strukturierter Praxis durch biografischen Wandel einer Neuorganisation bedürfen.

2.4 Alltägliche Lebensführung

Integration und Inklusion finden im Alltäglichen statt. Der Alltag ist eine individuelle Strukturierungsleistung. Das Konzept der Alltäglichen Lebensführung soll die Alltagsstruktur und die Strukturierungsleistung der Interviewten greifbar machen und aufschlüsseln.

Die Alltägliche Lebensführung knüpft an die These der chancenreichen Biografien an. Die »Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit« der Transformationsgesellschaft (WITTPOTH 2001: 159) kann auch als »Entgrenzung« der »Sozialdimensionen« verstanden werden, die wiederum Chancen (oder Risiken) birgt, aber auch neue Optionsvielfalt bietet (GOTTSCHALL/VOSS 2003: 18). Das Individuum selbst muss die Leistung erbringen, einen funktionierenden Alltag herzustellen, in dem die unterschiedlichen Verpflichtungen und Tätigkeiten untergebracht werden und sich strukturell sinnvoll ergänzen (vgl. ebd.). So heißt es bei Gottschall/Voss:

»Entstrukturierung erfordert eine situative *Re-Strukturierung* – Entgrenzung erzwingt eine praktische *Neu-Begrenzung* für die jeweilige Situation.« (Ebd.: 18f.)

Bei Wigger ist der Habitus mit Rekurs auf Bourdieu das Prinzip einer strukturierten Praxis im Hinblick auf das Wissen und die Kompetenzen, die das Subjekt benötigt, sich in der Transformationsgesellschaft zurechtzufinden. Gottschall und Voss fokussieren die Struktur des Alltags selbst, welche die Folge des strukturierenden Alltagshandelns und Konstruktionsleistung des Einzelnen ist. Bietet der Habitus den Bedingungsrahmen für dieses Handeln, indem er darüber entscheidet, welche Konstruktionsleistung erbracht werden kann, ist die Alltagsstruktur das Produkt dieses Handelns.

Nach Jürgens lässt sich der Ansatz des Zeithandelns rekursiv auf die Biografie zurückbeziehen, denn gerade »biographische Übergänge« werden unter der Perspektive aktiver Strukturierungsleistungen betrachtet (JÜRGENS 2003: 50).

Jürgens beschreibt den Ansatz des Zeithandelns als Brücke zwischen der Sozialstrukturanalyse und der Sozialisationsforschung. Die individuellen Muster des Zeithandelns unterliegen einerseits sozialisationsbedingten Einflüssen. Andererseits greifen Organisationen, Institutionen und übergeordnete gesellschaftliche Zeitregime als Meso- und Makroebene von Gesellschaft mit ihren entsprechenden Logiken mitbestimmend ein. (Vgl. ebd.: 52f.)

Im konkreten Fall der Teilnahme an einem Integrationskurs oder Inburgeringstraject ist die Unterrichtszeit bereits vom Bildungsinstitut vorgegeben. Da die Teilnahme für viele Interviewte im Ruhrgebiet verpflichtend ist, handelt es sich bei den

Unterrichtszeiten um zeitliche Konstanten, die sich nicht verschieben lassen. Alle anderen Tätigkeiten müssen um die Unterrichtstermine herum organisiert werden: Familienleben und Kindererziehung, Berufstätigkeit, häusliche Tätigkeiten, Teilnahmen an weiteren Bildungsangeboten, bürgerschaftliches Engagement und Freizeit. Sind Kinder vorhanden, muss deren Verpflichtungsstruktur ebenfalls einbezogen und sichergestellt werden, dass sie Kindergarten oder Schule pünktlich erreichen. Hier sind in der Familie beziehungsweise mit dem/der Partner_in, die wiederum ihre eigenen Verpflichtungsstrukturen haben, Absprachen notwendig. Individuelle alltägliche Zeitstrukturen verbinden sich mit alltäglichen Zeitstrukturen anderer zu relativ festen Zeitnetzen.

Bei institutionell vorgegebenen Zeiten gibt es nur bestimmte Zeitfenster. Die Norm der Pünktlichkeit ist ausschlaggebend. Schulkinder werden zum Beispiel erst ab einer bestimmten Uhrzeit vor Unterrichtsbeginn und bis zu einer bestimmten Uhrzeit nach Unterrichtschluss in der Schule betreut. Eine Struktur des Alltags entsteht, die – wenn sie sich eingespielt hat – nicht beliebig veränderbar ist, da sie aus einem Netz an Verpflichtungen, Möglichkeiten, Absprachen und Verbindlichkeiten mit Beteiligung verschiedener Personen besteht. Gerade die Anfangszeit bei einer neuen Verpflichtung, etwa einer Teilnahme am Integrationskurs, ist eine sensible Phase, in der eine tragfähige Alltagsstruktur entwickelt werden muss.

Die Alltägliche Lebensführung umfasst alle alltäglichen Handlungsfelder einer Person einschließlich der sozialen Beziehungen (vgl. JURCZYK/RERRICH 1993: 33). Sie beschreibt nicht einfach ein Nebeneinander verschiedener Lebenssphären wie Arbeit, Bildung, Freizeit und Familie. Es geht stattdessen um die Strukturen, die durch die alltäglichen Handlungen und Beziehungen als Verflechtungen, Überschneidungen und Interdependenzen entstehen. Die Leistung des Individuums besteht darin, mit den vielfältigen Herausforderungen des Alltags zurechtzukommen und sie zu bewältigen. (Vgl. ebd.)

Die Perspektive ist subjektbezogen und die Strukturierungsleistung ist eine prozessuale (vgl. ebd.: 34). Die Alltägliche Lebensführung ist immer ein individuelles Konstrukt und die Auseinandersetzung mit dem Bedingungsrahmen des Alltags findet tagtäglich statt (vgl. ebd.).

Jeder Mensch setzt ein individuelles Instrumentarium zur Strukturierung seines Alltags ein und geht auf seine eigene Weise mit ihm um. Jurczyk und Rerrich sprechen deshalb von der »Eigenlogik« der Lebensführung, die auf niemand anderen übertragen werden könne. (Ebd.)

Die Alltägliche Lebensführung strukturiert das Hier und Jetzt. Die zeitliche Perspektive ist daher immer die »Synchronie« und die synchron im Alltag stattfindenden Ereignisse, Verpflichtungen, Termine, alltäglichen Notwendigkeiten und Begegnungen sind ihre Bezugspunkte (ebd.). Die Alltägliche Lebensführung ergänzt deshalb die biografische Perspektive, die diachron den individuellen Zeitverlauf beschreibt (vgl. ebd.).

3. Methodologie und Forschungsdesign

3.1 Forschungsfragen, Themenkomplexe und Herangehensweise

Diese Studie ermittelt, wie Teilnehmende am Integrationskurs in den postmigrantischen urbanen Ballungszentren des Ruhrgebiets und der Region Brüssel-Hauptstadt (Brussels Hoofdstedelijk Gewest – Région de Bruxelles-Capitale) ihren Alltag um das Kursgeschehen organisieren, auf welche Ressourcen und Netzwerke sie zurückgreifen, welche Motive sie antreiben, welche beruflichen und privaten Ziele und welche Bildungsziele sie in Bezug auf den Kurs verfolgen, wie sie das Kursgeschehen erleben und was sie selbst unter Integration verstehen.

Das Vorhaben orientiert sich an der Lebenswelt der Teilnehmenden. Mit dem Begriff der Lebenswelt ist eine pädagogische Kategorie gemeint:

»Lebenswelt ist nicht die Umwelt, auch nicht die sozioökonomischen Lebensverhältnisse und Lebenslagen. Lebenswelt ist die von uns erlebte und gelebte Welt, das was wir wahrnehmen, fühlen, vermissen, gestalten. Lebenswelt ist fast synonym mit ›konstruierter Wirklichkeit‹. Lebenswelt meint die Art und Weise, wie wir Einflüsse des Milieus – vom Klima bis zur Arbeitsmarktpolitik – erleben. [...] Unsere Lebenswelt besteht aus unseren Kenntnissen und Überzeugungen, aus unseren Deutungsmustern und unseren generativen Themen, aber auch aus unseren Handlungsplänen und Träumen, aus unseren vergessenen und verdrängten Inhalten.

Lebenswelten können menschenfeindlich oder menschenfreundlich sein. Human-, sozial- und naturverträgliche Lebenswelten sind eine lebenslange Aufgabe und Herausforderung. Insofern ist Lebenswelt eine pädagogische Kategorie: Humanisierung heißt ständige Überprüfung, Rekonstruktion, Erweiterung, Bereicherung, Kultivierung unserer Lebenswelt durch Lernen.« (SIEBERT 2002: 47)

Um die Forschungsfragen zu beantworten, werden narrative Interviews mit Teilnehmenden am Integrationskurs in einer Ruhrgebietsstadt und in einem Stadtquartier Brüssels geführt.

Das Design des Fragebogens rekuriert auf ein Verfahren, dass ich als Autor dieser Studie bereits zur Analyse von Alltäglicher Lebensführung, Bildungs-

prozessen und -zielen sowie individuellen Sichtweisen auf gesellschaftliche Muster und Bilder für eine Studie entwickelt und ertragreich angewandt habe (COSTARD/FRENZEL 2014: 79f.). Die narrativen Interviews enthalten fünf Themenkomplexe, formuliert als offene Erzählaufforderungen. Der Ablauf ist so geplant, dass sich die (selbst)reflexiven Themenkomplexe (T1, T3, T5) mit den alltagsorientierten, deskriptiven Themenkomplexen (T2, T4) abwechseln (vgl. ebd.). Bei Bedarf und zur Vertiefung werden ergänzend Unterfragen gestellt.

Tabelle 1: Themenkomplexe, Haupt- und Unterfragen

Themenkomplex	Hauptfrage	Unterfragen
Herkunft und Biografie (T1)	Erzählen Sie doch einmal, wer Sie sind und was in Ihrem Leben so passiert ist.	
Alltägliche Lebensführung (T2)	Beschreiben Sie doch einmal, wie ein typischer Kurstag in etwa aussieht.	Und in Bezug auf den Kurs. Was denken Sie so über die Unterrichtszeiten? Erzählen Sie doch einmal, wo und wann Sie sich außerhalb der Kurszeiten mit den Inhalten beschäftigen.
Zielvorstellungen (T3)	Wenn der Kurs zu Ende ist, was haben Sie da so alles vor?	Beschreiben Sie doch noch ein wenig mehr, welche beruflichen/privaten Ziele und Bildungsziele Sie genau haben.
Kursgeschehen (T4)	Erzählen Sie doch einmal, was Sie während des Kurses so erleben.	Erzählen Sie doch einmal, wie Sie die Gruppe erleben. Beschreiben Sie doch einmal, wie Sie den Unterricht so erleben. Erzählen Sie doch einmal, was Sie über die Unterrichtsmaterialien so denken. Und die Kursleitung, wie erleben Sie sie?
Integration (T5)	Erzählen Sie doch einmal, was Sie generell über das Thema Integration/Inburgerung denken.	Wie würden Sie Integration definieren? Wie würden Sie anderen erklären, was Integration/Inburgerung ist?

Die Interviews dauern zwischen 45 und 60 Minuten und werden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet.

Ruhrgebiet

Der Ort der Interviews ist ein Raum im Bildungsinstitut, in dem ein Integrationskurs stattfindet. Ich gehe morgens vor Unterrichtsbeginn in die Unterrichtsgruppe und teile den Teilnehmenden mit, dass ich in der Schweiz lebe und eine wissenschaftliche Studie über die Integrationskurse Deutschlands und Belgiens schreibe. Der Kern meiner Studie sei das Interesse an ihnen als Integrationskurs-teilnehmer_innen, an ihrer Sicht und ihrem Alltag. Interviews sollten stattfinden, um diese Inhalte zu besprechen. Ich als Interviewer sei während zweier Kurstage anwesend. In dieser Zeit sei es möglich, am Interview teilzunehmen, das mit einem Diktiergerät aufgezeichnet wird. Sie könnten den Interviewraum, der neben dem Klassenzimmer liegt und mit einem Schild als solcher gekennzeichnet ist, selbstständig aufsuchen und am Interview teilnehmen. Mit den Kursleitenden ist von der Bildungsinstitutsleitung im Vorfeld abgesprochen, dass die Kursteilnehmer_innen jederzeit selbstverantwortlich zu diesem Zweck den Unterricht für das Interview von etwa 45 bis 60 Minuten verlassen können. Auf diese Weise können sie selbst steuern, welche Kursinhalte sie dafür ausfallen lassen.

Im Ruhrgebiet gibt es eine Vielzahl an Integrationskursanbieter_innen. Das Bildungsinstitut finde ich als Autor dieser Studie durch eine Internetrecherche. Vor den beiden Interviewtagen findet nach einer telefonischen Kontaktaufnahme ein Besprechungstermin mit der Bildungsinstitutsleitung statt. Dort wird das Anliegen der Studie in gleicher Weise wie der Unterrichtsgruppe mitgeteilt. Die konkreten Interviewtage werden festgelegt.

Brüssel

Das Inburgeringstraject in Brüssel wird von der Agentur für Inburgering und Integration – BON organisiert, verantwortet und durchgeführt. Die Kursteilnehmer_innen der aktuell laufenden Inburgeringstrajecte in einem Brüsseler Stadtquartier werden vom Bildungsinstitut BON darauf aufmerksam gemacht, dass ich Interviewpartner_innen für eine Studie suche. Ihnen wird genau gleich wie den Teilnehmer_innen im Ruhrgebiet mitgeteilt, dass ich in der Schweiz lebe und eine wissenschaftliche Studie über den Integrationskurs Deutschlands und das Inburgeringstraject Belgiens schreibe. Der Kern meiner Studie sei das Interesse an ihnen als Integrationskursteilnehmer_innen, an ihrer Sicht und ihrem Alltag. Es wird ihnen auch mitgeteilt, dass ich dazu Interviews führen möchte, die mit einem Diktiergerät aufgezeichnet werden. Mit der Institutsleitung werden zwei Tage vereinbart, an denen ich im Institut anwesend bin. Die Daten werden den Teilnehmer_innen am Inburgeringstraject ebenfalls mitgeteilt. Diejenigen, die gerne teilnehmen möchten, geben ihren Lehrpersonen Kontaktdaten für mich. Ich kontaktiere sie per Telefon oder Mail, um die einzelnen Termine abzusprechen. Die Interviewten stammen aus unterschiedlichen Kursen, nehmen am Niederländischunterricht

oder am Orientierungskurs (MO) teil. Auch eine Laufbahn- oder Sozialberatung nehmen sie in Anspruch.

Vorgehen

Jedes Interview erhält einen Code, der den realen Vornamen ersetzt. Die Codierung erfolgt entlang der Systematisierung »I« für Interview, »D« oder »BE« für das Land des Interviews, Deutschland oder Belgien und eine Ziffer. Zur besseren Lesbarkeit dieser Studie werden die Codierungen wieder durch Vornamen ersetzt, die Geschlecht und Herkunft analog zu den tatsächlichen Vornamen der Interviewten abbilden.

Die Situation zwischen Forscher_in und Interviewtem_Interviewter, so Beck-Gernsheim, enthalte ein Machtgefälle und könne dadurch angstausslösend sein. Interviews bergen die Gefahr, dass die Befragten eine »freundliche Maske« aufsetzen, die einen direkten Blick auf das Erleben verstelle (BECK-GERNSHEIM 2007: 173).

Ein Mittel, diesen Effekt zu kontrollieren, ist die Herstellung einer informellen Gesprächsatmosphäre. Um eine solche zu erreichen, wird auf die Verwendung eines gedruckten Interviewleitfadens verzichtet. Die Fragen werden aus dem Kopf gestellt und es wird während des Interviews auf Schreibmaterial verzichtet (vgl. COSTARD/FRENZEL 2014: 80). Kaffee und Kuchen wird bereitgestellt und während des Gesprächs angeboten.

Die Vermeidung eines »Herkunftsdialogs«, der sich an der Frage »Wo kommen Sie her?« entzündet und sich dann in ein unangenehmes »Verhandeln über die Verwurzelung« entwickeln könne (BECK-GERNSHEIM 2007: 179), soll durch die Auslassung der Frage nach der Herkunft erreicht werden. Eine Migrationsgeschichte könnte sich in die Erzählung über die Person (»Wer sind Sie?«) oder in ihre biografischen Erlebnisse (»Was haben Sie erlebt?«) einpassen, ohne die Herkunftsfrage als solche zu fokussieren (T1).

Der Themenkomplex der Alltäglichen Lebensführung (T2) beleuchtet die Struktur des Alltags und das Zeithandeln der Interviewten. Verschiedene Verpflichtungen müssen in eine tragfähige Alltagsstruktur überführt werden. Der Integrationskurs oder das Inburgeringstrajekt sind feste Konstanten, die mit anderen Verpflichtungen und Alltagsaktivitäten abgestimmt werden müssen. Auch das soziale Netz wird zur Etablierung einer tragfähigen Alltagsstruktur eingesetzt.

Der Themenkomplex der Zielvorstellungen (T3) fokussiert berufliche und private Ziele sowie Bildungsziele, aber auch weniger konkrete Wünsche, Vorstellungen oder erste Ideen, die sich herausbilden oder andeuten.

Das Kursgeschehen (T4) umfasst das Erleben während des Unterrichts, das Gruppengeschehen, die Unterrichtsmaterialien, Eindrücke zu Methoden und Kursleitung. Dazu gehören auch Aspekte wie Mehrsprachigkeit, Diversität und sozioökonomische Heterogenität in der Kursgruppe.

Im letzten Themenkomplex (T5) soll ermittelt werden, welches Verständnis die Kursteilnehmer_innen von Integration oder Inburgering haben und wie sie sich selbst zu diesem Thema positionieren.

3.2 Transkriptionsregeln – Transkriptionen als Konstrukte

Die mehrsprachigen Interviews dieser Studie erfordern eine geeignete Methode zur Transkription. Dieses Verfahren wird im Folgenden entwickelt und begründet.

Die Audio-Dateien enthalten Aufzeichnungen von Interviews mit Personen, die über unterschiedliche Sprachbeherrschungsniveaus verfügen und unterschiedlich lange in Deutschland beziehungsweise Belgien leben. Die Interviewsprachen sind Deutsch, Französisch, Niederländisch und Englisch. Es handelt sich somit um mehrsprachige Audio-Dateien. Es ist ein Verfahren vonnöten, aus diesen Audio-Dateien analysierbare Texte zu erstellen. Da diese Studie in deutscher Sprache verfasst wird, soll auch das Material für die Analyse in deutscher Sprache vorliegen. Das Ergebnis der Transkriptionsarbeit sollen deshalb acht verschriftlichte Interviews in deutscher Sprache sein. Die Audio-Dateien der Interviews aus Belgien sollen in deutsche Schriftsprache übertragen werden. Mit der Übersetzungsarbeit entstehen deutsche Texte, die nicht mehr punktgenau die gesprochenen Sätze spiegeln. Grammatikalische Fehler können von einer Sprache in eine andere nicht übernommen und daher auch nicht transkribiert werden. Im Niederländischen gibt es zum Beispiel nicht drei, sondern nur zwei Artikel und Artikelfehler ließen sich deshalb nur erläutern, nicht aber übersetzen. Nicht korrekt ausgesprochene Wörter in anderen Sprachen lassen sich nicht ins Deutsche übertragen.

Aus den Notwendigkeiten der Übersetzung der in Belgien geführten Interviews ergeben sich auch Konsequenzen für die in Deutschland geführten Interviews: Enthielten diese nun die grammatikalischen Fehler, die in den aus anderen Sprachen übersetzten Interviews herausfallen, erschienen die in Deutschland Interviewten sprachlich weniger versiert und es entstünde durch unterschiedliche Transkriptionsregeln ein unzutreffender Eindruck eines Niveaufalles. Dieser Eindruck hätte einen Verzerrungseffekt zur Folge. Für alle Interviews müssen deshalb dieselben Transkriptionsregeln gelten. Die Menge des Audio-Materials erfordert ein Verfahren, dass es erlaubt, die Transkriptionen in einem angemessenen Zeitraum bei begrenzten Ressourcen anzufertigen. Der Textsinn soll so genau wie möglich wiedergegeben werden und ein konsistenter Text in deutscher Sprache entstehen.

Folgende Transkriptionsregeln werden für diese Studie entwickelt und festgelegt:

- Das Gesprochene wird von den Audio-Dateien abgehört und Satz für Satz verschriftlicht. Kommata spiegeln kleine Unterbrechungen des Redeflusses, drei Punkte nach einem Leerzeichen eine längere Unterbrechung.
- Die Niederschrift erfolgt in deutscher Sprache und orientiert sich am exakten Wortsinn.
- Die Transkription enthält jeweils eine sprachliche Normalisierung, die dem Standard der deutschen Grammatik entspricht. Semantische Veränderungen, etwa eine Korrektur von Vokabelfehlern, werden nicht vorgenommen, da sie direkt die Bedeutungsebene betreffen und ein Eingreifen in den Sinngehalt darstellen.
- Darauf folgt ein Abgleich des niedergeschriebenen Satzes mit der Passage der Audio-Datei. Er stellt sicher, dass der Sinn erfasst ist.
- Nichtverbale Bestandteile des Interviews (Lachen, Räuspern, nichtsprachliche Laute) werden in die Interpretation einbezogen, falls ein unmittelbarer Zusammenhang zum sprachlichen Handeln erkennbar ist.
- Zu Beginn der Fallstudienarbeit werden einige wortwörtlich transkribierte Abschnitte zur Veranschaulichung des individuellen Sprechhabitus eingefügt.

Die Nähe der niederländischen und englischen zur deutschen Sprache macht eine wortgetreue Übersetzung einfacher, als es bei den Interviews oder -passagen bei mehrsprachigen Interviews mit französischer Sprache der Fall ist. Hier geht es vor allem um die genaue Übertragung des Sinns. Der Sinnkontext des gesamten Interviews ist leitend.

Alle Interviewpassagen, die schwer verständlich oder doppeldeutig sind, werden mit einem Belgier, der sowohl niederländisch- als auch französischsprachig und auf dem Niveau C2 auch deutschsprachig ist, angehört und die gewählte Transkription reflektiert. Im Anschluss wird die realisierte Übertragung im Gesamtkontext des transkribierten Interviews auf ihren Sinngehalt überprüft.

Es entstehen nach diesem Verfahren acht deutsche Transkriptionen von Interviews in deutscher, niederländischer, französischer und englischer Sprache, die den Wort- und Satzsinn abbilden, aber weder grammatikalische Fehler noch Ausspracheeigenheiten oder dialektalen Gebrauch von Sprache spiegeln. Gesprochene und geschriebene Sprache besitzen als »parole« und »langue« nach Ferdinand de Saussure immer schon unterschiedliche Qualitäten, sind einerseits Sprechakte, also Handlungen und andererseits Elemente eines Systems von Zeichen. (LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004: 36). Gesprochene Sprache in geschriebene Sprache zu überführen, ist damit immer schon eine Re-/Konstruktionsleistung. Sie basiert auf Entscheidungen und ist nicht Abbild des Gesprochenen, sondern etwas grundlegend Neues.

Die Interviews im Ruhrgebiet werden in einer einzigen Stadt und einem einzigen Bildungsinstitut durchgeführt. Die Interviewten besuchen alle denselben Kurs.

Die Zusicherung der Anonymität erfordert es, diese Stadt unkenntlich zu machen. Sie ist nicht groß genug, als dass die Anonymität der Interviewten allein durch die Veränderung ihrer Vornamen sichergestellt ist. Der tatsächliche Städtename wird in den Interview-Transkriptionen durch das Wort *[Ruhrgebietsstadt]* ersetzt, mit eckigen Klammern und kursiven Buchstaben. Mit eckigen Klammern und kursiv gesetzter Schrift werden auch weitere Anonymisierungen von in den Interviews genannten Städten und Namen vorgenommen, soweit sie notwendig erscheinen und nicht anderweitig ausgewiesen werden wie etwa bei den Vornamen der Interviewten.

3.3 Forschungskorpus

Der Forschungskorpus besteht aus acht transkribierten Interviews. Die Namen werden zur Wahrung des Datenschutzes durch vergleichbare Namen ersetzt. Die Tabelle führt Sprachfertigkeiten der Interviewten auf, über die sie zusätzlich zur im aktuellen Integrationskurs oder Inburgeringstraject vermittelten Sprache verfügen. Die Frage des Erwerbs dieser Sprachfertigkeiten wird auch Gegenstand der Analyse sein.

Tabelle 2: Forschungskorpus

Interview-Transkriptionen in deutscher Sprache	Ruhrgebiet	»Inci« (w): L1 Türkisch; »Sirada« (w): L1 Thai, L2 Englisch; »Volodymyr« (m): L1 Ukrainisch, L2 Russisch; »Florea« (m): L1 Rumänisch, L2 Englisch, L3 Italienisch, L4 Französisch.
	Brüssel	»Aristide« (m): L1 Kinyarwanda, L2 Französisch, L3 Englisch; »Moufid« (m): L1 Arabisch, L2 Katalanisch, L3 Spanisch, L4 Französisch; »Dilara« (w): L1 Türkisch, L2 Französisch; »Pierre« (m): L1 Französisch, L2 Englisch.

3.4 Auswertungsverfahren und Interpretation

Für diese Studie werden Interviews mit Personen geführt, die am Integrationskurs oder Inburgeringstraject teilnehmen. Sie haben individuelle Lebensgeschichten, unterschiedliche Lernbiografien, Anliegen, Lebenssituationen, Wünsche und Träume. Welches Auswertungsverfahren wird den Interviews gerecht und kann zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen führen?

Diskurse sind »Träger von ›Wissen‹«, entfalten Macht, legitimieren Herrschaft und stellen sie auf Dauer (vgl. JÄGER/JÄGER 2007: 18f.). Ein wissenschaftlicher Diskurs beteiligt sich an der Re-/Produktion von gesellschaftlichen Wissensbeständen. Dieses Wissen bestimmt, wie Mehrheimische, ihre Lebens- und Alltagswelt wahrgenommen und ihre Handlungen gedeutet werden. Die Gesellschaft reagiert darauf entsprechend ihrer auch durch Wissenschaft vorgeprägten und vorstrukturierten Annahmen und Interpretationen. Am Beispiel der diskursiven Erfindung der Integrationsverweigerung wurden die Folgen der Diskursmacht in Form von Sanktionen für die Mehrheimischen deutlich sichtbar. Begriffe wie sozial benachteiligte Quartiere oder Problemquartiere, Brennpunktschule oder bildungsferne Schichten werden auch in wissenschaftlichen Studien verwendet. Die Beforschung von angeblichen Problemquartieren, Brennpunktschulen usw. befindet sich in einer argumentativen Schleife. Ideologiekritisch-systematisch ist anzumerken, dass die Prämisse des »Problems« oder »Brennpunkts« wiederum zum Ergebnis wird – notwendigerweise. Gerade die Stadtsoziologie hat ihren Teil zur Skandalisierung von Stadtteilen als Problemquartiere beigetragen und damit einen Anteil an der Entstehung eines Diskurses, der einen »Raumtypus Ghetto« thematisiert, den es in den deutschen Städten gar nicht gebe (YILDIZ, M./PREISSING 2017: 159).

Das Thema der Integration ist medial und gesellschaftspolitisch stark frequentiert. Es sorgt für aufgeheizte Emotionen und hohe Einschaltquoten. Für Politiker_innen auf der Suche nach Wählerstimmen ist es deshalb ebenso attraktiv wie für Medienschaffende. Yıldız und Hill stellen fest:

»Es entstand eine Art Integrationsindustrie, die ihre eigene gesellschaftliche Normalität produzierte. Perspektiven und Erfahrungen von Migrantinnen und Migranten spielten dabei kaum eine Rolle.« (YILDIZ/HILL 2015: 10)

Eine problematische Forschungstradition sei entstanden, die weder die »Alltagsstrategien« noch »die gesellschaftsverändernde und gesellschaftsbildende Kraft von Migrationsbewegungen« und die neu entstehenden »(kulturellen) Räume« in den Blick nehmen könne (ebd.: 10).

Das Anliegen dieser Studie ist, die Sicht der Mehrheimischen zu zeigen, ihre Erfahrungen mit dem Integrationskurs, ihre Sicht auf das Thema der Integration, ihre Alltagsstrukturen und -strategien, Lernprozesse, sowie ihre Wünsche, Träume und Auffassungen. Migration ist nicht nur »gesellschaftliche Normalität« (ebd.: 11), sondern auch eine innovative Kraft und Motor der Gesellschaftsentwicklung mit neuen Räumen, neuen »Verortungspraxen« und »Transtopien«¹ (YILDIZ 2015: 24).

1 »Transtopien«, erläutert Yıldız mit Rekurs auf seine Veröffentlichung »Yıldız 2013«, sind »Zwischenräume, in denen weltweite Querverbindungen zusammenlaufen und sich zu Alltagskontexten verdichten« und »die sich zugleich aus Herkunfts- und Ankunftsräumen zusammensetzen« (YILDIZ 2015: 24). Er nennt im Literaturverzeichnis des Aufsatzes folgende

Auch diese sollen aus dem vorliegenden Material herausgearbeitet werden. Helfferich führt zu qualitativen Methoden aus:

»Qualitative Forschung rekonstruiert *Sinn* oder subjektive Sichtweisen – im Einzelnen sehr unterschiedlich gefasst z.B. als ›subjektiver Sinn‹, ›latente Sinnstruktur‹, ›Alltagstheorien‹ oder ›subjektive Theorien‹, ›Deutungsmuster‹, ›Wirklichkeitskonzepte‹ oder ›-konstruktionen‹, ›Bewältigungsmuster‹ oder ›narrative Identität‹. Ihr Forschungsauftrag ist *Verstehen*, gearbeitet wird mit sprachlichen Äußerungen als ›symbolisch vorstrukturierten Gegenständen‹ bzw. mit schriftlichen Texten als deren ›geronnenen Formen‹.« (HELFFERICH 2005: 19)

Verstehen ist eine Rekonstruktionsaufgabe. Sinn kann nicht unmittelbar erschlossen und direkt aus den Texten herausgelesen werden. Bereits durch die Vorstrukturierung der Interviews, die Erzählaufforderungen und die Interviewsituation wird das gesamte Gespräch und der/die Interviewte in eine thematische Richtung geführt. Das Gemeinte kann sich vom Gesagten unterscheiden. Das Gesagte und der verschriftlichte Text können unterschiedliche Deutungen gleichermaßen nahelegen. Die Wirklichkeit ist eine soziale Konstruktion (vgl. ebd.: 20).

Helfferich verweist in diesem Zusammenhang mit Rekurs auf Flick auf die »Versionenhaftigkeit« (ebd.: 21): Ein_e Interviewer_in konstruiert mit dem_der Interviewten in einer sozialen Interaktion eine ganz bestimmte, einzigartige Version des Interviews und ein_e Forscher_in leistet dann eine individuelle Version der Auswertung. Dieser Prozess ist offen und kontingent – ein_e andere_r Interviewer_in oder andere_r Forscher_in würde jeweils andere Versionen produzieren, trotz identischem Leitfadens, gleicher Methode und Forschungsfrage. (Vgl. ebd.: 21)

Die Versionenhaftigkeit zeigt, dass die Produktion wissenschaftlichen Wissens in einem Feld der Mehrdeutigkeiten stattfindet. Die Produktion von Untersuchungsmaterial, die Interpretation und Verschriftlichung realisieren getroffene Entscheidungen: Fragen so und nicht anders zu stellen, auf Antworten so und nicht anders zu reagieren, Sinn so und nicht anders zu rekonstruieren, den Text dieser Studie in genau dieser Form mit diesen Schwerpunkten zu verfassen. Diese Studie repräsentiert sowohl einen Re-/Konstruktions- als auch einen Selektionsprozess. Um diese Selektion nicht zu einer Reduktion werden zu lassen, soll die Mehrdeutigkeit des Untersuchungsmaterials methodisch aufgeschlüsselt und sollen verschiedene Lesarten sichtbar werden.

Thomas Bauer beklagt in seinem Essay »Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt« (BAUER 2018), dass gerade in Europa eine geringe Ambiguitätstoleranz herrsche und auf diesem Boden das Streben nach

Quelle: »Yıldız, Erol 2013: Die weltoffene Stadt. Wie Migration Globalisierung zum urbanen Alltag macht, Bielefeld.« (YILDIZ 2015: 36)

Eindeutigkeit gewachsen und verwurzelt sei. Die Welt jedoch und damit die soziale Wirklichkeit sei keineswegs eindeutig:

»Denn genau dies ist unsere Welt: uneindeutig. Menschen sind ständig Eindrücken ausgesetzt, die unterschiedliche Interpretationen zulassen, unklar erscheinen, keinen eindeutigen Sinn ergeben, sich zu widersprechen scheinen, widersprüchliche Gefühle auslösen, widersprüchliche Handlungen nahelegen scheinen. Kurz: Die Welt ist voll von Ambiguität.« (BAUER 2018: 12)

Die Integrationskurse sind Maßnahmen zur Vereindeutigung und spiegeln den Wunsch nach Eindeutigkeit in einer uneindeutigen Welt. Sie sollen in Klassenzügen curriculare Inhalte vermitteln und zu messbaren Ergebnissen führen.

Bauer erläutert, dass es wahre Multikulturalität in Europa nie gegeben habe. Der Grund sei die fehlende Ambiguitätstoleranz:

»In der Vormoderne war kein Kontinent religiös und auch kulturell so einheitlich wie Europa. Nur vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum man anfangs zu glauben, mit dem Zuzug von ›Gastarbeitern‹ seit den 1960er Jahren, die andere Essgewohnheiten und teilweise sogar eine andere (aber auch nicht wieder so sehr andere) Religion hatten, hätten sich unsere Städte zu multikulturellen Städten gewandelt.

Wirkliche Multikulturalität herrschte dagegen in der Vormoderne auf den Handelsrouten von Westafrika über Ägypten, den Vorderen Orient, Zentral- und Süd-asien bis hin nach China und Indonesien. In all diesen Städten von Marrakesch über Kairo, Tabriz, Mumbai, Buchara bis Xi'an und Aceh standen Gebetshäuser vieler verschiedener Religionen, waren die Menschen auf unterschiedlichste Weise gekleidet und hörte man auf den Straßen zahlreiche Sprachen, und all dies erschien allen normal und selbstverständlich.« (Ebd.: 10)

Bauers Ausführungen entsprechen den bisherigen Darstellungen zur Skandalisierung von Differenz und der Entstehung der Integrationspflicht über Muster von Eindeutigkeit und Homogenität. Die exemplarischen Ausführungen zum Kopftuch zeigen, dass die Ambiguitätstoleranz, die in den meisten Teilen der Erde historisch herausgebildet wurde, in Europa bis heute fehlt. Dadurch entsteht ein Verlust an Vielfalt und eine Unsichtbarkeit von Praktiken, Räumen, Erfahrungen. Bauer rekurriert auf Stefan Zweig, wenn er feststellt, dass die Folge der Vereindeutigung »ein Absterben des Individuellen zugunsten des Typus« sei (ebd.: 11).

Auch in der qualitativen Sozialforschung wird mit Kategorien- und Typenbildung gearbeitet, werden Kategorienschemata aus Interview-Transkriptionen herausgearbeitet, dann interpretiert und zur Theorienbildung verwendet.

Die Rekonstruktion von Sinn im Rahmen dieser Studie folgt nicht diesem Modell. Sie soll explizit dem Befund einer mehrdeutigen Welt Rechnung tragen. Der Blick muss dafür gewendet werden:

»Die etablierten Deutungen gegen den Strich zu lesen, heißt auch den Blick auf Widersprüche, Ambivalenzen, Übergänge und widerständige Praktiken zu richten.« (YILDIZ 2018a: 50)

Ein hermeneutisches Interpretationsverfahren ist geeignet, Mehrdeutigkeiten zur Sprache zu bringen. Mit seiner Hilfe können methodisch-kontrolliert verschiedene Sinn-Re-/Konstruktionen erarbeitet werden. Ziel der Analyse ist, die unterschiedlichen Bedeutungsschichten und differenten Sichtweisen, Erfahrungen, Wünsche und Träume der Interviewten aufzuschlüsseln. Es ist nicht Ziel dieser Studie, Theorien, Idealtypen, Reaktions- und Handlungsmuster oder verallgemeinerbare Aussagen über Teilnehmende an Integrationskursen zu erarbeiten. Grundsätzlich soll die Ambiguität der Eindeutigkeit vorgezogen werden, Mehrdeutiges zur Sprache kommen, Irritationen einen Ort und eine Berechtigung erhalten:

»Lenkt man die Aufmerksamkeit auf die Inhalte ignorierte Wissensarten und Praktiken, dann erkennt man andere Lebenswirklichkeiten, die jenseits nationaler Inszenierungen verlaufen, die vielschichtige, transkulturelle und translokale Verschränkungen aufweisen.

Die lineare, scheinbar zwingende Logik, mit der noch immer die soundsovielen Migrationsgenerationen gezählt werden, die kategorische Trennung in Herkunfts- und Ankunftsorte, in Herkunfts- und Aufnahmekulturen erscheint zunehmend fragwürdig. Sie weicht der Einsicht in das Arrangement diverser und miteinander verbundener Erfahrungen und Ereignisse.« (YILDIZ 2018a: 49)

In dieser Studie soll das Untersuchungsmaterial in einem Verfahren der ambiguitätstoleranten Interpretation aufgeschlüsselt und zugänglich gemacht werden. Dazu soll ein diesem Anliegen angemessenes hermeneutisches Verfahren entwickelt werden, das im Folgenden dargestellt wird.

In der Analyse von Texten kann die Intention des_der Sprecher_in und der von ihm_ihr gemeinte Sinn einer objektiven Sinnstruktur des Textes gegenübergestellt werden, die andere, ebenfalls mögliche Textbedeutungen umfasst (vgl. SOEFFNER 1989: 70).

Da die wissenschaftliche Interpretation eine Handlung ist, die erst nach Abschluss der sozialen Interaktion stattfindet, kann der_die Sprecher_in mit der nachgelagerten Re-/Konstruktion des von ihm gemeinten Sinns nicht mehr konfrontiert werden und erhält keine Möglichkeit, darauf Einfluss zu nehmen. Der subjektiv gemeinte Sinn kann aber aufgrund der Ambivalenz², der Mehrdeutigkeit von sprachlichen Zeichen und der Individualität von Sprechhandlungen, nicht

2 Ambivalenz und Ambiguität werden in dieser Studie mit Rekurs auf Foroutan unterschieden: »Im Gegensatz zur Ambivalenz, die sich auf das bezieht, was eine Person an mehrdeutigen Informationen, Signalen, Rollen etc. sendet, ist Ambiguität eher auf das Empfangen von Signalen und die Wahrnehmung ausgerichtet.« (FOROUTAN 2019: 120)

dem Text entnommen werden und ist damit bereits selbst eine Interpretation. Als solche bleibt sie immer eine spekulative Unterstellung. Daher wird die Frage nach der Intention des_der Sprecher_in modifiziert zur Frage, welche Implikationen die Aussagen enthalten.

Dann werden weitere mögliche Bedeutungsschichten herausgearbeitet. Im ersten Teil der Studie wurde die Macht der gesellschaftlichen Deutungsmuster zum Thema der Migration deutlich. Mit diesen Deutungsmustern werden Mehrheimische belegt und konfrontiert. Aus den Implikationen der Aussagen sowie aus den möglichen alternativen Bedeutungen sollen Hinweise auf gesellschaftliche Deutungsmuster gesucht und dargestellt werden. Ambiguitäten, Widersprüche oder Reibungen, Entsprechungen und Entgegnungen sollen entdeckt und benannt werden.

Kern der Integrationskurse ist der Sprachunterricht. Das Thema der Sprache nimmt in den Interviews einen großen Raum ein. In der Analyse dieser Passagen wird eine linguizismuskritische Herangehensweise nach Springsits gewählt (SPRINGSITS 2015: 97). Mit Rekurs auf Rommelspacher³ entwickelt sie ein Analyse-schema, mit dessen Hilfe »über Sprachigkeit definierte« Gruppen sowie »Naturalisierung«, bei der Sprachigkeit als »Persönlichkeitsmerkmal« betrachtet wird, aufgespürt werden, Konstrukte der »Homogenisierung«, »Polarisierung« und »Hierarchisierung« von Sprachgruppen beschrieben und die durch sie erzeugten »Diskriminierungen« fokussiert werden können (ebd.). Zwei weitere Ebenen der Linguizismuskritik nach Springsits sollen neben der soeben beschriebenen Ebene der »Handlungsweisen, Strukturen und Argumentationsweisen« (ebd.) zum Tragen kommen: Die kritische Analyse von »sprachbezogenen Bezeichnungs- und Kategorisierungspraktiken« und die kritische Reflexion der »Position, aus der die Analyse durchgeführt wird, [...] da es keinen Standpunkt außerhalb rassistischer und linguizistischer Strukturen gibt« (ebd.: 97f.).

Der Forschungskontext sind die bereits dargestellten postmigrantischen Perspektiven, die vielfältige Anschlussmöglichkeiten bieten. Es ist selbst keine spezifische Forschungsrichtung, sondern eine von Diversität der Herangehensweisen und Themenfeldern geprägte Perspektive:

»In der radikalen Abkehr von der gewohnten Trennung zwischen Migration und Sesshaftigkeit, Migrant und Nichtmigrant kündigt sich eine epistemologische Wende an.

3 Springsits nennt dazu folgende Quelle: »Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und Forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25-34.« (SPRINGSITS 2015: 107)

Das Postmigrantische fungiert somit als offenes Konzept für die Betrachtung sozialer Situationen von Mobilität und Diversität; es macht Brüche, Mehrdeutigkeit und marginalisierte Erinnerungen sichtbar, die nicht etwa am Rande der Gesellschaft anzusiedeln sind, sondern zentrale gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck bringen.« (YILDIZ/HILL im Editorial dieser Studie)

Das Postmigrantische bildet den Verstehenshorizont, vor dem die Rekonstruktion von Sinn im Forschungsprozess geleistet wird. Damit positioniert sich diese Studie nicht im hegemonialen Diskurs. Mehrheimische ergreifen selbst das Wort und ihre Sichtweisen sind die Ausgangs-, Dreh- und Angelpunkte dieser Studie. Ein besonderer Fokus der Analyse richtet sich auf die Sinnkonstruktionen, die sich auf die Benennung und Bewältigung von Alltagsproblemen beziehen. Mit Oevermann kann man hier von »Bearbeitungen von *objektiv gegebenen Handlungsproblemen*« sprechen (ERHARD/SAMMET 2018: 30). Die Alltagsstrukturen sollen als Ergebnisse von Lösungen in »Situationen der *Emergenz des Neuen*« (ebd.: 31) explizit gemacht werden. Die vorliegenden Interviews werden als Fallstudien analysiert. Die Fallstruktur der einzelnen Interviews und ihre individuellen Besonderheiten werden herausgearbeitet.

Zur Analyse könne, so Erhard und Sammet, das »*allgemeine Regel- und Weltwissen*« herangezogen werden (ebd.: 34):

»Damit wird das Wissen bezeichnet, über das wir als kompetente Gesellschaftsmitglieder verfügen. Es bezieht sich auf die allgemeinen sowie kultur- und milieuspezifischen Regeln, die bei Handlungen wirksam sind und die [...] deren objektive Bedeutung konstituieren.« (Ebd.)

Die Ambiguität, die Mehrdeutigkeit der Welt und die Diversität der interviewten Personen stellt ein gemeinsames Regel- und Weltwissen infrage. Signifikante Symbolsysteme und hegemoniale Deutungsmuster der Gesellschaft laufen den empirischen Gegebenheiten des mehrheimischen Lebens zuwider. Diese Deutungsmuster sind nur im Kontext der hegemonialen Debatte um Migration und Integration »richtig«, indem sie sich richtig in das hegemoniale Symbolsystem einpassen. Kompetente Gesellschaftsmitglieder zeigen etwa in den gesellschaftlich »richtigen« Momenten Befremdungsreaktionen, etwa beim Anblick einer Frau mit Kopftuch. Hier muss jedoch differenziert werden: Ist sie beispielsweise im Reinigungsdienst einer Schule, lässt sich das Kopftuch in eine entprivilegierte berufliche Situation kontextualisieren, die nicht im Widerspruch zum gesellschaftlichen Symbolsystem steht, sondern sich in das Deutungsmuster der unfreien, ungebildeten Kopftuchfrau bruchlos einpasst. Eine Befremdungsreaktion über eine Reinigungskraft mit Kopftuch wäre also nicht angemessen. Anders jedoch, wenn die Frau mit Kopftuch in derselben Schule als Schulsozialarbeiterin, Lehrerin oder Schulleiterin tätig ist.

Dann ist eine gesellschaftliche Befremdungsreaktion sogar mit rechtlichen Folgen bis zur Entfernung aus dem Schuldienst möglich.

Beim Umgang mit Mehrheimischen werden gesellschaftliche Regeln verschoben. Am Beispiel der Territorien des Selbst und der Entblößung einer kopftuchtragenden Frau durch die Polizei konnte nachgewiesen werden, dass Regeln des Zusammenlebens außer Kraft gesetzt sind. Nimmt man das Gedenken der Mauertoten in Berlin in den Blick, erlebt man an den europäischen Außengrenzen dieser Tage ein konträres Bild des massenhaften Todes auf dem Mittelmeer ohne entsprechende Reaktionen. Am Beispiel der Mehrheimischen zeigt sich also eine Außerkraftsetzung des Regel- und Weltwissens. Der abfällige Blick, den eine Frau mit Kopftuch erlebt, die Beobachtung, der mehrheimische Jugendliche ausgesetzt sind, wenn sie gemeinsam einen Supermarkt betreten, die Unsicherheit, die Asylsuchende erleben, wenn sie auf Asylgegner_innen treffen, sind alltägliche Szenen, die dem widersprechen, was privilegierte Statisierte ganz selbstverständlich von ihrer sozialen Umwelt erwarten können, wenn sie sich im öffentlichen Raum bewegen. Daher soll im Rahmen dieser Studie eine Wissensenebene des Regel- und Weltwissens nicht zur Textinterpretation verwendet werden, da es im Kontext dieser Studie nicht existiert. Das Regel- und Weltwissen, oder wie Tenbruck ausführt, die »repräsentative Kultur« vermittelt sich gesellschaftlich über die selbstverständliche Geltung und erlangt als »Ideen, Bedeutungen und Werte«, als »Überzeugungen, Verständnisse, Weltbilder, Ideen und Ideologien« Wirksamkeit »kraft faktischer Anerkennung« (TENBRUCK 1990: 29). Genau diese selbstverständliche Geltung erleben Mehrheimische nicht. Anstelle dieser Wissensenebene sollen daher gesellschaftliche Deutungsmuster und signifikante Symbole zur Textanalyse genutzt werden. Mehrheimische erleben nicht, dass es zum gesellschaftlichen Regelwissen gehört, dass man jemanden nicht ungewollt in der Öffentlichkeit entblößen darf, aber sie erleben, dass das islamisch konnotierte Kopftuch als vormodern und sie als Trägerinnen als unemanzipiert und ungebildet gelten. Insofern scheint ein Rückgriff auf gesellschaftliche Deutungsmuster und Symbolsysteme ein gemeinsamer Rahmen zu sein, der daher auch zur Analyse fruchtbar gemacht werden kann.

Die Fallstudienarbeit legt nahe, auf einen anschließenden kategorialen Vergleich zu verzichten. Der Analyse soll somit keine Formulierung von Kategorien, Typen oder Theorien folgen. Wernet führt aus:

»Sowenig die Theorie als Gesetzesformulierung erscheint (Deduktion), sowenig erscheint der Fall als *Einzelheit*, von dem aus ein Gesetz sich hypothetisch formulieren ließe (Induktion). Die *fallrekonstruktive Strukturgeneralisierung folgt nicht der Logik des induktiven Schlusses*. [...] Der Allgemeinheitsanspruch der Interpretation ergibt sich aus den konstitutionstheoretischen Prämissen. Der analysierte Fall ist immer schon allgemein und besonders zugleich. Denn in jedem Protokoll sozialer Wirklichkeit ist das Allgemeine ebenso mitprotokolliert wie das Besondere im

Sinne der Besonderheit des Falls. Der konkrete Fall ist insofern schon mehr als ein Einzelfall, als er ein sinnstrukturiertes Gebilde darstellt.« (WERNET 2006: 19)

Entsprechend dieser Logik steht jede Fallstudie für sich und entfaltet von dort ihre Wirkung auf die Gesamtheit dieser Studie.

Der Analyse anschließen wird sich ein Fazit. Es enthält eine Zusammenfassung und Erläuterung der Ergebnisse. Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschem und flämischem Integrationskurs sowie der Lebenswelten im Ruhrgebiet und Brüssel herausgearbeitet und diskutiert.

Die Rechtslagen, Verpflichtungen und Auflagen, von denen die Interviewten sprechen, können und sollen weder verifiziert noch falsifiziert werden. Diese Studie argumentiert entlang der von den Interviewten gemachten Aussagen und ihren Lebenswelten. Ihren Wahrheitsgehalt bezieht sie nicht aus einem Abgleich mit einer als objektiv verstandenen Wirklichkeit, sondern durch die individuelle Wahrfähigkeit der Erzählungen. Widersprüche, Ambivalenzen und Unschärfen haben unter der Vorgabe der Ambiguitätstoleranz einen legitimen Platz und ihre Berechtigung.

4. Empirische Untersuchung

4.1 Vier Fallstudien – Interviews im Ruhrgebiet

4.1.1 Inci – Es ist egal, welche Sprache, welches Land, welche Kultur, welcher Glaube

Eckdaten von Inci – Ehegatt_innennachzug, Familiengründung und Minijob

Tabelle 3: Informationen über Inci

Inci					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprache	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Weiblich	37 Jahre	Türkisch	L1: Türkisch	Verheiratet mit einem türkischen Ehemann, 1 Sohn, 10 Jahre, 1 Tochter, 6 Jahre	Minijob

Inci schildert folgende Eckdaten zu ihrer Person:

Sie ist verheiratet, lebt mit ihrem Mann und zwei Kindern im Schulalter in einer Mietwohnung. Ihre Erstsprache ist, wie bei ihrem Mann, Türkisch. Auch der Ehemann ist aus der Türkei vor dreizehn Jahren zugezogen, ein Jahr bevor Inci ihm dann nach Deutschland folgte. Er hat nach ihrem Umzug nach Deutschland noch ein Jahr gearbeitet und ist seitdem arbeitslos. Der zehnjährige Sohn des Paares geht in die fünfte, die sechsjährige Tochter in die erste Klasse. Beide Kinder sind in Deutschland geboren.

»Interviewer: Und sind Sie mit Ihrem Mann hierhin gekommen oder haben Sie sich hier kennengelernt?

Inci: Mein Mann hat früher hier gearbeitet und dann hat er mich nach Deutschland mitgebracht«¹

(Originaler Sprachhabitus zur Veranschaulichung: »Mein Mann war früher hier gearbeitet, und dann hat mich in Deutschland mitgebracht«)

Der Ehegatt_innennachzug begründet ihren Aufenthalt in Deutschland. Die Berufstätigkeit ihres Mannes bestimmte den Lebensmittelpunkt. Er ist inzwischen aber seit längerer Zeit arbeitslos und übernimmt einen Teil der Verantwortung für den Haushalt und die Kindererziehung.

Jetzt ist es Inci, deren Fokus sich in erster Linie auf den Beruf richtet, wie noch zu zeigen sein wird.

Integrationskurs und Erwerbswunsch im Konkurrenzverhältnis

Zu ihrer beruflichen Situation berichtet sie:

»Und ja, ich bin arbeitslos. Ich möchte gerne Arbeit haben.«²

(»Und ja, arbeitslos. Ich möchte gerne Arbeit haben.«)

»Ja, wenn ich diesen Kurs fertig habe und wenn ich die Prüfung geschafft habe, dann will ich wirklich Tagesmama sein. Aber ich muss einen Tagesmama-Kurs machen. Und dann kann ich das zuhause oder im Tagesnetz ausüben.«³

(»Ja, wenn ich diesen Kurs fertig habe und wenn ich die Prüfung geschafft habe, dann will ich wirklich Tagesmama sein. Aber ich muss Tagesmama-Kurs machen. Und dann kann ich das zuhause oder Tagesnetz ausüben.«)

Ihr Wunsch ist ein *Normalarbeitsverhältnis*: Sie plant, mit ihrer Berufstätigkeit die wirtschaftliche Basis der Familie als Alleinverdienerin sicherzustellen. Um die Existenzgrundlage erwirtschaften zu können, benötigt sie eine Arbeiterlaubnis:

»Und erstmal muss ich den Kurs schaffen. Sonst kriege ich meine Arbeiterlaubnis nicht. Ich kriege, weil mein Mann ohne Arbeit ist, immer zwei Jahre. Oder du musst eine richtige Arbeit haben, oder wenn ich diesen Kurs geschafft habe.«⁴

Incis Aufenthaltsstatus ist durch den Ehegatt_innennachzug an den Aufenthaltsstatus ihres Ehemannes gekoppelt. Ihr fehlt also eine von ihm unabhängige Arbeiterlaubnis. Die Arbeitslosigkeit des Ehemannes hat deshalb eine *unsichere Existenz der gesamten Familie* zur Folge.

In der Anfangszeit übt sie einen Minijob parallel zur Erwerbstätigkeit des Mannes, dann parallel zu seiner Arbeitslosigkeit aus:

1 Interview mit Inci, S. 1, Z. 11-13.

2 Interview mit Inci, S. 1, Z. 6-7.

3 Interview mit Inci, S. 1, Z. 29-30.

4 Interview mit Inci, S. 2, Z. 37-39.

»Mein Mann ist arbeitslos geworden und ich habe immer im Minijob gearbeitet.«⁵

Es waren aber keine qualifizierten Tätigkeiten:

»Minijobs beim Schuhladen, dann Putzen, Büros putzen, immer morgens.«⁶

Obwohl sie von sich sagt, arbeitslos zu sein, ist sie seit Beginn ihres Aufenthalts ununterbrochen beschäftigt. Im Kontext des Integrationskurses ist der Minijob aber keine nennenswerte Berufstätigkeit. Er führt weder zur Erteilung einer eigenständigen Arbeitserlaubnis noch sichert er die finanzielle Existenz.

Das antiquierte Bild des Normalarbeitsverhältnisses mit geschlechtlicher Arbeitsteilung und einem_einer Haupternährer_in wird von Mehrheimischen nicht etwa deshalb reproduziert, weil es ihrer eigenen Tradition oder Überzeugung entspricht: Formen des Zusammenlebens ohne Trauschein oder eine flexible Arbeitsteilung mit Teilzeitarbeitsstellen in einer Partnerschaft sind unter Umständen aus aufenthaltsrechtlichen Gründen gar nicht möglich. Muster von heteronormativer und geschlechtlich arbeitsteiliger Kleinfamilie sind Grundlagen ausländer- und aufenthaltsrechtlicher Vorgaben. Sie sind in das Ausländerrecht inkorporiert und nicht internalisierte Normen und Werte der Mehrheimischen.

Bei Inci und ihrem Mann werden aus praktischen Gründen die Geschlechterrollen des Normalarbeitsverhältnisses getauscht, denn er bleibt bei Bewerbungen erfolglos. Das Muster des Normalarbeitsverhältnisses wird zwar reproduziert, nicht aber das mit ihm verbundene Geschlechterverhältnis. Inci reproduziert gesellschaftliche Bilder nicht einfach, sondern interpretiert sie neu und auf eine Weise, die nicht zur Neuauflage der traditionellen statisierten Rollenbilder führt.

Von einer Behörde wurde Inci auch über Sanktionsmöglichkeiten bzgl. des Integrationskurses informiert. Sie stellt einen Zusammenhang zwischen regelmäßiger und erfolgreicher Teilnahme am Integrationskurs und ihrem »Ausweis« her:

»Wegen meinem Ausweis muss ich einen Deutschkurs machen, muss teilnehmen.«⁷

»Das Ausländeramt hat mir gesagt, du musst den Integrationskurs machen, deshalb komme ich hierher.«⁸

5 Interview mit Inci, S. 1, Z. 13.

6 Interview mit Inci, S. 1, Z. 18.

7 Interview mit Inci, S. 1, Z. 3-4.

8 Interview mit Inci, S. 2, Z. 42-43.

»Wegen dem Aufenthalt, dieser Kurs ist richtig gesetzlich, das wusste ich ja nicht. Sie haben mich gefragt, ob ich in Deutschland schon einen richtigen Deutschkurs hatte. Hatte ich nicht, und jetzt richtig mit Prüfung.«⁹

»Das Arbeitsamt hat mir den Kursanbieter gesagt. Ich kannte das nicht.«¹⁰

Die Anmeldung zum Integrationskurs geht auf die Initiative des Ausländeramtes zurück. Um eine Arbeitserlaubnis zu bekommen, die nicht nur wie bisher für zwei Jahre gilt und um das Einkommen der Familie zu erwirtschaften, möchte Inci eine qualifizierte Arbeit aufnehmen. Vorher möchte sie einen Kurs für Tagesmütter absolvieren. Um die gewünschte Arbeitserlaubnis zu erhalten, muss sie den Integrationskurs abschließen, zu dem die Ausländerbehörde sie verpflichtet hat. Die Verpflichtung wurde offenbar ausgesprochen, weil die Familie auf Sozialleistungen angewiesen ist und sie noch keinen Integrationskurs abgeschlossen hat.

Mangelnde Deutschkenntnisse nennt sie aber nicht als Grund für ihre Verpflichtung, sondern ihren »Ausweis«. Wenn es um den Ausweis geht, spielt nicht nur die Arbeitserlaubnis eine Rolle, sondern vielleicht erwartet sie auch aufenthaltsrechtliche Sanktionen.

Inci hatte vor, sich zu einem Kurs für Tagesmütter anzumelden, um eine geeignete Arbeitsstelle zu finden, die beiden Anforderungen, Existenzsicherung und Sicherung der Arbeitserlaubnis, genügt. Die Ausländerbehörde durchkreuzt aber Incis Plan und hat ihr mitgeteilt, dass sie vor dem Tagesmütterkurs den Integrationskurs besuchen muss:

»In diesen Kurs hat mich das Ausländeramt geschickt und hat gesagt, wegen dem Tagesmamakurs musst du erst einen Deutschkurs machen und dann den Tagesmamakurs.«¹¹

Mit der Verpflichtung ist festgelegt, dass der Integrationskurs vor dem Tagesmütterkurs besucht werden muss und damit eine Reihenfolge bestimmt, die quer zu ihren eigenen Bildungsbedürfnissen liegt. Incis Plan war es eigentlich, jetzt erst den Tagesmütterkurs zu machen. In der Vergangenheit hat sie bereits selbstorganisiert an einem Deutschkurs plus Praktikum teilgenommen. Warum der Kurs den Vorgaben für einen »richtigen Deutschkurs« nicht entsprochen hat, bleibt offen. Bereits hier hatte sich ein großer Druck aufgebaut:

»Wenn ein Mensch das schaffen will, das musst du immer wollen! Ich bin beispielsweise zur Arbeit gegangen, zum Tageskurs Deutsch, das habe ich alles selbst gefunden, dann habe ich zusätzlich am Nachmittag sieben Wochen Praktikum als

9 Interview mit Inci, S. 2, Z. 46-48.

10 Interview mit Inci, S. 4, Z. 134.

11 Interview mit Inci, S. 2, Z. 39-41.

Tagesmama gemacht. Ich habe das geschafft, ich weiß auch nicht wie. Das ist viel, aber wenn ein Mensch das will, dann schafft er das. Jetzt staune ich auch, wie habe ich das geschafft? Wenn ein Mensch will. Nur, du musst dir selber sagen, ich will das schaffen. Wie, weiß ich nicht.«¹²

Inci hat eine große intrinsische Motivation und einen starken Durchhaltewillen. »Wenn ein Mensch das will, dann schafft er das«, sagt sie und koppelt das Meistern der großen Belastung an den Leistungswillen. Inci hat also schon auf eigene Veranlassung hin Deutsch gelernt und auch begonnen, sich auf dem Arbeitsmarkt und im Berufsleben zu orientieren.

Den Kurs für Tagesmütter muss sie besuchen, obwohl sie in der Türkei bereits einen Beruf in der Kinderbetreuung erlernt hat, der aber nicht anerkannt wird. So schildert sie:

»Ich habe auch ein Zeugnis gekriegt und den Beruf gelernt, das haben sie angeguckt und gesagt, das bringt hier nix, du musst trotzdem den Tagesmamakurs machen. Ich möchte sowas machen. Und Kursdauer zwei Wochen, haben sie mir gesagt. Wegen Tagesmamakurs musst du den Deutschkurs machen. Ich habe gesagt, beides ist mir zu viel, kann ich nicht. Ich habe zuhause zwei Kinder, habe ich gesagt. Und ich muss Geld verdienen. Ja okay, das Ausländeramt hat mir gesagt, du musst den Integrationskurs machen.«¹³

Weil ihr türkisches Zeugnis, das sie weder vom Niveau her einordnet noch inhaltlich näher charakterisiert, nicht anerkannt wird, muss sie einen zweiwöchigen Kurs für Tagesmütter besuchen. Erst dann kann sie ihr eigentliches Ziel erreichen und eine Vollzeitarbeit als Tagesmutter annehmen. Vom Verfahren nach dem Anerkennungsgesetz erfährt sie nicht. Ihre Einwände gegen den jetzigen Besuch des Integrationskurses, dass sie derzeit ein anderes Bildungsinteresse hat und auch Geld für die Existenzsicherung der Familie verdienen muss, nimmt das Ausländeramt zwar zur Kenntnis, geht aber nicht darauf ein. Inci wird verpflichtet, den Integrationskurs zu absolvieren.

Grundsätzlich hat sie ein großes Interesse, ihre Sprachfertigkeiten durch einen weiteren Deutschkurs zu verbessern:

»Letztes Jahr wollte ich ja einen Deutschkurs anfangen, aber ich habe gesagt, ich kann nicht beides schaffen, den Kurs Kinderbetreuung und den Deutschkurs.«¹⁴

Das Problem zeigt sich eindeutig als eine Vereinbarungsschwierigkeit.

12 Interview mit Inci, S. 4, Z. 135-140.

13 Interview mit Inci, S. 2, Z. 41-45.

14 Interview mit Inci, S. 4, Z. 134-135.

Inci kann ihr Ziel, als Tagesmutter berufstätig zu sein, nur erreichen, wenn sie den vorgeschriebenen Weg über den Integrationskurs geht. Ihre beruflichen Möglichkeiten hängen davon ab, ob sie den Integrationskurs besteht.

Sie schildert, dass der Unterricht ihr nicht leichtfällt, und da so viel von dem Kurs für ihre Zukunft und die ihrer Familie abhängt, empfindet sie großen Stress:

»Deshalb muss ich richtig viel arbeiten. Jetzt muss ich das hier bestehen. Ganz wichtig. Und wenn ich den Kurs nicht bestehe, muss ich den nochmal machen, glaube ich. Kann nicht arbeiten. Was dann passiert, ist nicht richtig bekannt. Das ist Angst.«¹⁵

»Wegen dem ganzen Stress bin ich letzte Woche ins Krankenhaus, zwei Tage, ja, wie soll ich erzählen? Das macht der Druck, das ist wirklich schwer. Und ich war einfach wegen Bauchschmerzen im Krankenhaus. Das macht der Druck.«¹⁶

Es liegt wohl eine Teilnahmeverpflichtung nach § 44 (1) Satz 1. und 2. des AufenthaltG beziehungsweise nach § 4 (3) der IntV vor. Inci ist sowohl von Sozialleistungen abhängig als auch mit der Erziehung minderjähriger Kinder betreut und gilt damit als »besonders integrationsbedürftig«. Die Teilnahme am Kurs wird als Verpflichtung ein verbindlicher Teil der Alltagsstruktur, um den herum organisiert werden muss und der nicht variabel oder umgestaltbar ist. Unter dem Blickwinkel der chancenreichen Biografie handelt es sich um eine Möglichkeit, Bildung zu erwerben. Lernbiografisch wünscht Inci sich aber erst einen Kurs zur beruflichen Bildung (Tagesmütterkurs) und erst dann einen Sprachkurs. Welche Fertigkeiten sie im Berufsalltag braucht, konnte sie bereits in ihrem Praktikum erfahren.

Inci möchte die Existenz ihrer Familie sichern und hat in der Vergangenheit einen anderen Deutschkurs und ein Praktikum selbst organisiert und erfolgreich absolviert. Sie ist eine selbstständig planende und sich organisierende Person, die es sich aufgrund der Tragweite der Folgen für ihre ganze Familie nicht leisten kann zu scheitern. Man kann unterstellen, dass Inci sicher ist, dass sie mit ihren Deutschkenntnissen auch ohne Integrationskurs in der Lage wäre, als Tagesmutter Vollzeit zu arbeiten.

Der Teilnahmeanlass zum Integrationskurs ist die behördlich angeordnete Verpflichtung. Inci befindet sich in einer biografisch schwierigen Situation, bei der nicht, wie im bereits dargestellten Konzept von Zygmunt Bauman, die Tugend der Flexibilität in den Vordergrund rückt und das Subjekt selbstgesteuert an sozialstrukturellen oder berufsbiografischen Zugangspunkten an- und abkoppeln kann (vgl. BAUMAN 2008: 11). Vor der Verpflichtung zum Integrationskurs gab es dazu

15 Interview mit Inci, S. 2, Z. 49-51.

16 Interview mit Inci, S. 2, Z. 53-55.

einige Ansätze, jedoch bereits unter dem Druck, dass es hier um die Existenz der Familie geht.

Inci erlebt mit der Verpflichtung zur Teilnahme eine ausgesprochene Belastungssituation, die sie selbst nicht abmildern kann. Sie muss den Integrationskurs erfolgreich abschließen, um die beruflichen Ziele verfolgen zu können, die für sie eigentlich im Vordergrund stehen, damit sie ihre Familie aus dem finanziellen Engpass herausführen kann. Die Arbeitserlaubnis, die auch an eine Vollzeit-erwerbstätigkeit geknüpft werden kann, ist aber jetzt im Rahmen der Teilnahmeverpflichtung an den Integrationskurs gekoppelt. Die fehlende Anerkennung ihrer ausländischen Qualifikation macht sie zur Ungelernten.

Incis Situation unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von der einer Bildungsinländerin: Sie hat eine berufliche Qualifikation, die nicht anerkannt wird, sie ist zur Teilnahme an einem Kurs, der nicht-berufsbildend ist, verpflichtet und muss ihn bestehen, um dann erst eine eigene Arbeitserlaubnis zu bekommen. Ihre im Ausland absolvierte berufliche Bildung muss sie wiederholen, denn sie ist hier nicht gültig. Das erfolgreiche Abschließen des Integrationskurses, der für Inci lediglich den Nutzen der Erweiterung ihrer Sprachfertigkeiten hat, wird zu einer Art Gatekeeper in den ersten Arbeitsmarkt. Der individuell begrenzte Nutzen des Integrationskurses steht damit im Widerspruch zur Wichtigkeit, die die Gesellschaft ihm beimisst.

Da Integration Inklusion in die Teilsysteme der Gesellschaft ist und die Aufnahme eines Normalarbeitsverhältnisses die vollständige Inklusion in das Arbeitsleben und die Unabhängigkeit vom Sozialstaat darstellt, wird die mit einer Verpflichtung durchgesetzte Integrationskursteilnahme selbst zur Inklusions- und damit Integrationsbarriere oder führt zumindest zu einer Verzögerung.

Zeitdiagnosen, die eine durchgehende Steigerung der Wahl- und Handlungsmöglichkeiten konstatieren, wie etwa die der »Multioptiongesellschaft« von Peter Gross (PONGS 1999: 117), zeigen in Bezug auf Mehrheimische ihre Selektivität. Inci hat einen eng gesteckten Rahmen, in dem sie Entscheidungen treffen muss. Zur Vielfalt der Wahlmöglichkeiten, die Statisierten zur Verfügung stehen, hat sie keinen Zugang.

Inci muss ihr eigentliches Anliegen, die geplante Vollzeitberufstätigkeit, verschieben. Zeitliche Engpässe entstehen durch die Doppelbelastung, der sie als Kursteilnehmerin und Mutter zweier Kinder ausgesetzt ist. Inci berichtet noch einmal über Leistungsdruck und Versagensängste:

»Ich möchte erst einmal die Prüfung machen, ich habe auch ein bisschen Angst. Und dann diese Fragen, sechzig musst du schaffen, wenn du weniger als vierzig

Fehler hast, hast du es geschafft. Sonst hast du es nicht geschafft und musst wiederholen, schreiben, hören, lesen. Für jede Sache kriegst du Punkte.«¹⁷

Ihr Fokus liegt wegen der Zwangslage, bestehen zu müssen, vor allem auf der Vermeidung des Misserfolgs. Nicht zu bestehen führt zu Nachteilen, die die gesamte Familie betreffen. Wegen der Tragweite dieser Konsequenzen verschiebt sich ihre Perspektive auf die Möglichkeit des Durchfallens mit allen Sanktionen, die daraus folgen könnten, statt sich auf das Bestehen des Kurses zu freuen.

Ihre Rolle als Teilnehmerin vergleicht Inci mit einem Schulkind, das für seine Leistungen Noten erhält:

»Zum Beispiel, du hast nix gemacht zuhause, du kommst hierher, du kannst nix geben. Wie Kinder, die zur Schule gehen. Wenn die zuhause nix machen, kriegen die eine fünf, eine sechs, als Note. Wir sind auch so, denke ich mal.«¹⁸

Incis Leistung wird, wie bei einem Schulkind, bewertet und sie muss auch genauso Hausaufgaben machen und sie im Kurs abliefern. Der Lernerfolg wird durch Lehrkräfte bewertet. Das ist kein erwachsenenpädagogisches Lernsetting, bei dem die Lernenden selbst bilanzieren, wie sie ihren Lernerfolg einschätzen. Hier geht es um Erfolgsdruck, um von außen gesetzte quantifizierbare Lernziele, um Lernprozesse wie in der Schule und drastische Sanktionsmöglichkeiten. Inci fällt auf, dass der Integrationskurs dem Schulunterricht für Kinder ähnelt, vor allem in den Möglichkeiten zur Sanktionierung nicht ausreichenden Lernerfolgs. Inci stellt diese Parallele heraus, stellt aber nicht die Frage, mit welcher Legitimität Integrationskursteilnehmer_innen wie Schulkinder behandelt werden. Für Inci wird aber auch ohne Reflexion auf einer Metaebene spürbar, dass der Integrationskurs unter Integration etwas anderes als Emanzipation und Selbstbestimmung versteht. Gelernt wird in einem hierarchischen Machtgefälle. Inci kann weder über ihre Teilnahme entscheiden noch hat sie Partizipationsmöglichkeiten bei der Definition der Lernziele oder Kontrolle über deren Konsequenzen.

Stellenwert der deutschen Sprache in Incis Alltag

Incis Integrationskurs findet morgens statt:

»Einen Abendkurs gibt es auch, aber diese Zeit hier, morgens, ist sicherer, wenn man Kinder hat. Oder wenn die Kinder in den Kindergarten gehen, oder in die Schule. Ein Abendkurs ist schwieriger zu organisieren.«¹⁹

17 Interview mit Inci, S. 5, Z.155-157.

18 Interview mit Inci, S. 5 Z. 162-164.

19 Interview mit Inci, S. 4, Z. 130-131.

»Morgens ... bin ich wach, aufstehen, und alles, dann gehe ich arbeiten. An drei Tagen komme ich her in den Kurs, dann gehe ich nach Hause. Jetzt sind Ferien. Wenn die Kinder von der Schule kommen, mache ich mit meinen Kindern Hausaufgaben, und wir üben ein bisschen. Mittagessen. Und die Kinder müssen früh schlafen gehen. In der Sommerzeit ist das nicht schlimm, aber im Winter müssen die Kinder früh ins Bett. So läuft die Zeit.«²⁰

Der Kurs am Morgen bietet im Vergleich zu einem Abendkurs günstige Überschneidungen mit Alltagsstrukturen von Kindern. Inci spricht zu Beginn nicht von sich, sondern referiert generell die Vorteile des Vormittagskurses, da sie auch Vorteile sieht, wenn ein Kind noch in den Kindergarten geht – ihre beiden Kinder jedoch gehen bereits in die Schule. Durch den Vormittagskurs ergeben sich zwei Vorteile: Einerseits muss sie keine Kinderbetreuung organisieren und andererseits gewinnt sie gemeinsame Familienzeit hinzu.

Ihr Alltag ist von Arbeit, Kursteilnahme, Hausaufgaben mit den Kindern und häuslichen Pflichten ausgefüllt. Die Art der Aufzählung zeigt, dass es sich um eine etablierte und eingeübte Tagesstruktur handelt, die als Routine auch Sicherheit bietet. Zu dieser Alltagsstruktur gehört auch das Deutschlernen innerhalb der Familie:

»Ich habe zu meinem Mann gesagt, du musst mit mir Deutsch reden, den Kindern habe ich auch gesagt, kein Türkisch reden, ich möchte so schnell wie möglich Deutsch lernen. Und dann haben sie mir gesagt, okay. Ich habe in der Familie viel Deutsch gelernt.«²¹

Wer auf staatliche Leistungen angewiesen ist und minderjährige Kinder versorgt, gilt als besonders integrationsbedürftig. Denn, so das Argument, nur bei ausreichenden Deutschkenntnissen sei eine Förderung der Kinder möglich. Inci spricht aber von einer gegenseitigen Förderung. Inci hilft ihren Kindern bei den Hausaufgaben, und ihr Ehemann und ihre Kinder helfen ihr im Gegenzug beim Deutsch lernen. Aber nicht nur die Entscheidung, im häuslichen Alltag Deutsch zu sprechen, bestimmt die Umsetzung, sondern auch mangelnde Türkischkenntnisse der Kinder:

»Meine Tochter ist sechs. Die sagt: Du kannst kein Deutsch sprechen, Mama. Die lacht sich kaputt. Meistens spreche ich trotzdem dann Deutsch, nicht Türkisch. Nicht so viel Türkisch. Meine Kinder verstehen nicht so viel Türkisch. Ich muss oft übersetzen, was was bedeutet, wenn jemand Türkisch redet.«²²

20 Interview mit Inci, S. 1, Z. 24-27.

21 Interview mit Inci, S. 5, Z. 179-181.

22 Interview mit Inci, S. 5, Z. 166-169.

Die Erstsprache von Incis Kindern ist Deutsch. Incis Mann war wohl die zentrale Figur beim frühen Spracherwerb der Kinder. Ihr Wunsch, Mann und Kinder mögen mit ihr Deutsch sprechen, lässt sich insoweit ergänzen, als man annehmen kann, dass er das mit den Kindern immer schon tat. Die Entscheidung, mit den Kindern Deutsch zu sprechen, muss spätestens zu dem Zeitpunkt gefallen sein, als Incis Sohn geboren wurde. Durch den schnellen kindlichen Spracherwerb haben beide Kinder, auch unter dem Einfluss von Kindergarten und Schule, Inci überholt.

Incis Familie lebt in einer sprachlichen Situation, die den Unterstellungen des Nationalen Integrationsplanes, wenn von »Herkunfts- oder Familiensprachen« die Rede ist, zuwiderläuft (DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2007: 26). Hier wird zwar Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund positiv anerkannt, aber die Möglichkeit, dass Deutsch Familiensprache und Erstsprache der Kinder sein könnte, gar nicht antizipiert:

»Kinder mit Migrationshintergrund haben oft wenig Gelegenheit, bereits in den ersten Lebensjahren Deutschkenntnisse zu erwerben.« (Ebd.: 47)

»Der gute Erwerb der Muttersprache – der Sprache, die von den Eltern und Bezugspersonen mit dem Kind gesprochen wird – ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Sprachkompetenz, auch für den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes, hier also des Deutschen.« (Ebd.: 48)

Die besondere Integrationsbedürftigkeit nach § 4 (3) IntV unterstellt, dass eine zugewanderte Frau ihre »Herkunftssprache« zur »Familiensprache« macht und daher ihr Erlernen der deutschen Sprache auch und gerade wegen der Möglichkeiten der sprachlichen Integration ihrer Kinder eine Rolle spielt. Nur ein Blick auf die Gesamtsituation gibt in Bezug auf Inci jedoch tatsächlich Aufschluss. Die Kinder wachsen neben seltenen Kontakten mit der türkischen Sprache einsprachig auf und sprechen Deutsch als Familiensprache. Sie lernen Deutsch im Familienalltag nicht von native speakers, sind aber »kompetente Sprecher«_innen, die intuitiv Fehler entdecken und damit zeigen, dass sie über sprachliche »Korrektheit« als eine der »Dimensionen der Sprachbeherrschung« verfügen (STORCH 1999: 18). Die Variablen, an denen eine besondere Integrationsbedürftigkeit festgemacht wird, fallen bei Inci weg. Bei der Festlegung ihrer Verpflichtung zur Integrationskursbeteiligung ist die Familiensprache offenbar nicht abgefragt und in der Folge auch nicht in die Entscheidung miteinbezogen worden.

Im Nationalen Integrationsplan ist die »Muttersprache« von »Kindern mit Migrationshintergrund« eine migrantische Sprache und Deutsch die »Sprache des Aufnahmelandes«. Sie werden gegenübergestellt und erhalten unterschiedliche Funktionen zugeschrieben. »Kinder mit Migrationshintergrund« leben »in den ersten Jahren« in einer migrantischen Parallelgesellschaft und haben kaum Kon-

takt mit der deutschen Sprache. Aus dem Mangel an Möglichkeiten, Deutsch zu lernen – um die es eigentlich geht – macht der Nationale Integrationsplan eine Tugend, indem er den Erwerb der migrantischen Familiensprache als Förderung einer allgemeinen Sprachkompetenz interpretiert, die beim späteren Erwerb des Deutschen hilfreich sei. Die unterstellte migrantische Familiensprache wird nicht als Wert an sich gesehen und ist nicht deshalb förderungswürdig, sondern sie steht im Dienst des Erwerbs der deutschen Sprache. Positiv gesehen wird sie in der Funktion als Instrumentarium für das Deutschlernen. »Der gute Erwerb der Muttersprache [...] ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Sprachkompetenz«, heißt es dort sogar, als sei der Erwerb einer anderen Erstsprache nicht einmal selbst nützlicher Spracherwerb, sondern lediglich eine Voraussetzung für eine noch zu entwickelnde Sprachkompetenz. »Deutsch« als »Sprache des Aufnahmelandes« beruht auf einem Bild vom Deutschland der Deutschen, das Menschen anderer Kulturen, Sprachen und Religionen aufnimmt und dann über deutsche Einheimische und nicht-deutsche Aufgenommene verfügt. Letztere müssen dann ihre Defizite nach und nach durch Bildung und eigenes Bemühen abbauen.

Die Bevölkerung im »Aufnahmeland« Deutschland ist keineswegs monolingual und ebenso wenig ist es der Alltag. Befunde wurden dazu bereits ausführlich diskutiert. Im Alltag interagieren ein- bis mehrsprachige Menschen miteinander. Im Nationalen Integrationsplan werden nicht nur pauschalisierende und dichotomisierende Aussagen über Deutschland und seine Bevölkerung gemacht. Es wird darüber hinaus auch noch der Eindruck erweckt, es handele es sich um generalisierbare Befunde und Deutschland sei nur ein Beispiel für ein »Aufnahmeland«. Das selbstreflexive Moment fehlt, die eigene Herangehensweise auf ihren Standort zu befragen. Dass sich aber typisch deutsche Deutungsmuster im Nationalen Integrationsplan wie im gesamten Integrationskonzept finden, zeigt später vor allem der Vergleich mit dem belgischen Inburgeringstraject.

Inci berichtet von Erlebnissen mit fehlenden Deutschkenntnissen kurz nach ihrer Einreise nach Deutschland:

»Ich finde, eigentlich ist jede Sprache fast zu schwer. Ich bin in der ersten Zeit, als ich nach Deutschland gekommen bin, ich habe ... wie soll ich sagen, nur geguckt! Wenn einer geredet hat, auch zu mir oder über mich, da war bei mir gar nichts. Du verstehst überhaupt nix. Wirklich. Das war schwer. Alles war schwer. Ich bin irgendwo hingegangen, über Straßen. Manchmal die Leute sagen, ihr wohnt alle im gleichen Viertel, braucht man kein Deutsch, das stimmt gar nicht ... Gar nicht. Wenn man das nicht kann, dann merkt man das. Ich habe auf eine türkische Frau gewartet, auf eine mit Kopftuch, ich habe gewartet, bis eine türkische Frau mit

Kopftuch kommt. Dann kann ich nach der Straße fragen. Überlege mal, wenn du nichts verstehst, wenn du nicht reden kannst. Wie schwer das ist.«²³

»Jede Sprache« erscheint ihr als »fast zu schwer« und sie macht damit eine generelle Aussage über Sprachlernprozesse und Sprache. Die Erfahrungen, die sie bereits in den Sprachlernprozessen ihrer Kinder angesprochen hat, dass für sie auch die türkische Sprache schwierig ist, spielt vielleicht eine Rolle.

Inci erlebte Situationen, in denen ihr Sprachfertigkeit fehlte und sie sich nicht als Gegenüber in der sprachlichen Interaktion empfunden hat. Zuerst geht sie darauf ein, dass sie angesprochen wurde oder dabeistand, wenn jemand über sie gesprochen hat. Ihre Reaktion ist eine innere und äußere Erstarrung, »da war bei mir gar nichts«. Im »du verstehst gar nix« wechselt sie von der ersten in die zweite Person Singular. Sie spiegelt in diesem Satz die Situation beider Interaktionsteilnehmer_innen. So wie sie sich mit diesem Satz in einem Moment der Selbstdistanzierung beschreibt, kann sie damit auch den Eindruck des Gegenübers einfangen, was er_sie über sie gedacht haben mag.

Sie bekräftigt, dass es so war (»wirklich«) und bewertet ihre damalige Situation als »schwer«. Nicht nur die sprachliche Situation war schwer, sondern »alles war schwer«. So zeigt sich der Stellenwert der Sprachkenntnisse über die Funktionalität von Sprache. Bei Alltagshandlungen wird die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel benötigt, die jedoch nicht zur Verfügung steht, so dass alle Handlungen davon betroffen sind und sich unter dem Duktus des einsprachigen, deutschen Alltags generalisiert als schwierig herausstellen.

Sie berichtet, wie sie unterwegs ist, zu Fuß in der Stadt. Die Aussage »manchmal die Leute sagen, ihr wohnt alle im gleichen Viertel, braucht man kein Deutsch [...]« zeigt, dass Inci mit dem Deutungsmuster der Parallelgesellschaft konfrontiert wurde. Ihre Äußerung zeigt dabei zweierlei: Erstens nutzt sie statt der Benennung individueller Personen das Pronomen »Leute« und sagt damit aus, dass es mehrere Personen waren, die sich so äußerten, deren Identität in diesem Zusammenhang aber ohne Bedeutung ist. Damit zeigt sie, dass sie die Aussage als bekanntes Muster und nicht als erklärungsbedürftige Einzelaussage rezipiert. Zweitens wird deutlich, dass sie im »ihr wohnt alle im gleichen Viertel« direkt angesprochen wurde oder sich zumindest direkt angesprochen fühlte. In dem sich daran anschließenden allgemeinen »braucht man kein Deutsch« widerspricht sie zweimal (»das stimmt gar nicht ... Gar nicht«) und fügt dann eine ihren Widerspruch belegende Erfahrung an: »Wenn man das nicht kann, dann merkt man das«. Sie identifiziert folglich diejenigen, die dieses Deutungsmuster wiedergeben, im Umkehrschluss als Personen, die Deutsch beherrschen und deshalb die Erfahrung mangelnder Deutschkenntnisse im Alltag gar nicht machen.

23 Interview mit Inci, S. 5, Z. 172-178.

»Ich habe auf eine türkische Frau gewartet, auf eine mit Kopftuch, ich habe gewartet, bis eine türkische Frau mit Kopftuch kommt«, berichtet sie, »dann kann ich nach der Straße fragen.« Nachdem sie die Unterstellung zur ethnischen Segregation (»ihr wohnt alle im gleichen Viertel«) und zur Möglichkeit, ohne Deutschkenntnisse den Alltag bestreiten zu können (»das stimmt gar nicht ... Gar nicht«), also Argumentationslinien zum Deutungsmuster der Parallelgesellschaft, bereits zurückgewiesen hat, entkräftet sie nun das defizitäre Bild der Kopftuchfrau. Bei Inci ist die »türkische Frau mit Kopftuch« diejenige, auf dessen Erscheinen im Straßenbild sie aktiv wartet, da sie in ihr eine kompetente Helferin findet. Die türkische Frau mit Kopftuch ist keineswegs defizitär, sondern genau die Person, die über die Fähigkeiten verfügt, die Inci in der Notsituation benötigt: Sie versteht Inci, die zu dem Zeitpunkt nur Türkisch spricht, kann ihr bei der räumlichen Orientierung als Ortskundige helfen und ist in der Menge der Personen im Straßenbild über ihr Kopftuch zu identifizieren. Die »türkische Frau mit Kopftuch« wird ebenso wie im Deutungsmuster der defizitären Kopftuchfrau über das Merkmal »Kopftuch« definiert und ist auch bei Inci ein Typus. Es geht nicht um ihr persönlich bekannte Personen, sondern um einen Personenkreis, der am Kopftuch erkennbar ist und dem sie Fertigkeiten und Eigenschaften wie Ortskenntnis, türkische Sprachkenntnisse und Hilfsbereitschaft unterstellt.

Sie fordert ihr Gegenüber zum emotionalen Nachvollzug auf: »Überlege mal, wenn du nichts verstehst, wenn du nicht reden kannst. Wie schwer das ist.« Sie generalisiert ihre mangelnden Kenntnisse der deutschen Sprache in ihrer Anfangszeit in Deutschland zu einem »nichts verstehen« und »nicht reden können« mit dem Hinweis, welche Schwierigkeit damit verbunden ist. Sie schildert eine Exklusion von der Alltagskommunikation, wie sie in der bereits beschriebenen Erstarrungssituation deutlich wird, die sie erlebt hat. Ihre Türkischkenntnisse lässt sie ganz außen vor und bestätigt damit die Deutungsmuster der Monolingualität im deutschen Alltag, der Hegemonie der deutschen Sprache und der Entprivilegierung der türkischen Sprache, die sie gar nicht als Kompetenz deutet. Ihre sprachliche Interaktion mit den türkischen Frauen, von der sie zuvor berichtet, blendet sie gänzlich aus. Die unterschiedliche Bewertung der Interaktion auf Deutsch oder Türkisch reproduziert die gesellschaftliche Hierarchie von privilegierten und entprivilegierten Sprachen am Beispiel der Erfahrung, dass in Deutschland nur die Interaktion auf Deutsch und damit auch nur deutsche Sprachkenntnisse zählen. Diese Form der Hierarchisierung ist eine Form des Linguizismus (vgl. SPRINGSITS 2015: 97).

Liest man ihre Äußerungen unter einem ressourcenorientierten Blickwinkel, verfügt sie durchaus bereits direkt nach ihrem Umzug nach Deutschland über eine Sprache zur Interaktion mit Passant_innen, nämlich Türkisch. Auch eine Strategie hat sie entwickelt, sich mit den vorhandenen Ressourcen erfolgreich im Sozialraum zu bewegen und zu orientieren. Die türkische Sprache ist durchaus eine Ressour-

ce im Alltag im Ruhrgebiet und Inci findet auch im Alltagsgeschehen Interaktionspartner_innen. Nicht Bekanntheit ist die Klammer dieser Interaktion – denn Inci berichtet davon, dass sie mit Unbekannten spricht – sondern der gemeinsame Sozialraum und der urbane Alltag.

Sie schildert ihr Vorgehen als etabliertes Handlungsmuster, das sie für sich entwickelt hat und das erfolgreich von ihr angewandt wurde, als sie noch darauf angewiesen war.

Lernprozesse und Gruppengeschehen im Deutschkurs

Inci geht nicht sehr stark auf das Gruppengeschehen ein. Sie berichtet, dass bei den Kursteilnehmer_innen die kommunikativen Fertigkeiten unterschiedliche ausgebildet sind:

»Und schön ist, viele haben auch die gleichen Probleme wie ich und manche haben andere Probleme. Manche können schön schreiben, aber nicht erzählen, und manche, die anderen, können schön erzählen, aber nicht schreiben, oder haben vielleicht Probleme, zu verstehen.«²⁴

Inci vergleicht ihre eigenen Sprachfertigkeiten mit denen anderer Kursteilnehmer_innen und findet Übereinstimmungen und Unterschiede. Das setzt eine Reflexion auf der Metaebene des Fremdsprachenlernens voraus. Ein Vergleich ist nur dann möglich, wenn sie eigene Fertigkeiten und Probleme erkannt und auch bei anderen durch Beobachtung der Kommunikationsgewohnheiten festgestellt hat, wo deren Stärken und Schwächen liegen. Inci erzählt, dass bei einigen Kursteilnehmer_innen eine Diskrepanz zwischen dem erreichten Niveau der Sprech- und Schreibfertigkeit vorliegt und jeweils eine Fertigkeit gut entwickelt ist, die andere aber nicht. Dann nennt sie den Fall, dass ein Problem mit dem Verstehen vorliegt, also mit der rezeptiven Fertigkeit des Hör- oder Leseverstehens.

Gerade dann, wenn rezeptive und produktive Fertigkeiten nicht miteinander einhergehen, ist die Kompetenz, ein Gespräch zu führen, noch nicht ausreichend entwickelt. Der schnelle Wechsel zwischen Sprechen und Hören ist eine »dialogisch-interaktive Fertigkeit«, der eine eigene Qualität zukommt und nicht ein reines Aufaddieren von Hörverstehen und Sprechfertigkeit (STORCH 1999: 15).

Für die geschilderte Kurrsituation lässt sich ableiten, dass gerade das Fehlen der dialogisch-interaktiven Fertigkeit gemeint ist, die ihr im Unterricht bei einigen Kurskolleg_innen auffällt. Sie selbst beschreibt eigene Stärken beim Hörverstehen und der Sprechfertigkeit und Schwierigkeiten bei der Schreibfertigkeit:

24 Interview mit Inci, S. 3, Z. 103-105.

»Ich verstehe Deutsch, was man mich fragt, ich verstehe das alles, ich kann auch antworten. Aber ich habe Probleme mit dem Schreiben.«²⁵

Die kommunikativen Fertigkeiten der Gruppe sind sehr unterschiedlich und es liegt eine große Heterogenität vor. Die Heterogenität der Gruppe ist sowohl Herausforderung als auch Ansporn für Inci:

»Manchmal ist das schwierig. Da muss ich richtig zuhören, was die da erzählen. Manche sind besser als ich, manche schlechter als ich. Die Leute wollen alle ihr Bestes geben. Deutsch lernen, es besser machen. Zum Beispiel sind alle unterschiedlich, wenn ich sehe, da ist einer besser als ich, will ich auch besser werden. Dann willst du auch viel lernen. Wenn einer weniger kann als ich, dann sage ich, schau mal hier, da musst du lesen.«²⁶

»Dann willst du auch besser helfen können, und noch besser werden. Wenn ich das eine Wort nicht verstehe, da ist dann einer, und der übersetzt oder erklärt mir dann, was das bedeutet. So muss das auch sein.«²⁷

Inci hat das Ziel, ihre Leistung stetig zu verbessern. Sie folgt also dem Leistungsgedanken von Unterricht und bestätigt ihn auch durch eine Generalisierung von Aussagen in der zweiten Person Singular (»dann willst du auch besser werden«). Den Leistungsstand der Gruppe hat sie dabei im Blick, orientiert sich an den Leistungsstarken, eifert ihnen nach und hilft den Schwächeren. Das gemeinsame Lernsetting ist also einerseits von motivierender Konkurrenz und von Wettbewerb und andererseits von Hilfestellung und Unterstützung gekennzeichnet. So strebt die Gruppe nach Leistung, nimmt aber Schwächere mit. Der Wunsch zu helfen wird dabei ebenfalls über eine Aussage in der zweiten Person Singular generalisiert (»dann willst du auch besser helfen können«). Diese Generalisierung bildet damit eventuell auch eine Gruppennorm ab. Die gegenseitige Hilfestellung erfordert eine funktionierende Gruppe, in der man sich persönlich kennt:

»Die Kontakte müssen sich erst aufbauen, das braucht ein bisschen Zeit. Es wird besser und einfacher, wenn du dich ein bisschen kennst.«²⁸

»Das hat sechs Monate gedauert für mich, mein erster Deutschkurs, der erste Monat zum Kennenlernen ist immer schwer, aber danach war es schön.«²⁹

25 Interview mit Inci, S. 1, Z. 5-6.

26 Interview mit Inci, S. 8, Z. 270-275.

27 Interview mit Inci, S. 3, Z. 105-107.

28 Interview mit Inci, S. 3f., Z. 110-112.

29 Interview mit Inci, S. 7, Z. 261-262.

Inci berichtet, dass die Kennenlernphase Zeit benötigt und setzt hier einen Rahmen von etwa einem Monat für einen sechsmonatigen Sprachkurs. Der erste Monat zum Kennenlernen sei »immer schwer.« Es umfasst sicher auch, zu erkennen, über welchen Leistungsstand die anderen Teilnehmer_innen verfügen. Zu Beginn eines Sprachkurses muss also erst geklärt werden, an wem man sich orientieren kann und wem man selbst Hilfestellung geben muss. Der Monat zum Kennenlernen ist die Phase der Konstituierung einer funktionierenden Lerngruppe mit einer inneren Dynamik von Lernfortschritt, Motivation und Hilfe.

Der Leistungsaspekt ist beim Integrationskurs bestimmend. Es gibt einen Abschlussstest, dessen Ergebnis entscheidend für Aufenthalt und Arbeitsmarktzugang sein kann. Es wurde bereits gezeigt, dass der Leistungsaspekt auch zu einem hohen Druck und zu psychosomatischen Beschwerden bei Inci führt.

Auf der einen Seite steht Incis intrinsisch motivierter Leistungswille, sich in allen kommunikativen Fertigkeiten zu verbessern und besser Deutsch zu verstehen, zu sprechen, zu lesen und zu schreiben. Ihr Hauptziel ist es, eine Berufstätigkeit als Tagesmutter auszuüben, damit den Unterhalt der Familie zu sichern und den Kindern ein gutes Aufwachsen in ihrem Geburtsland, dessen hegemoniale Sprache die einzige ist, über die sie verfügen, zu ermöglichen. Auf der anderen Seite steht die extrinsische Leistungsanforderung, den Abschlussstest bestehen zu müssen, da Inci bei Nichtbestehen ausländerrechtliche Nachteile befürchtet und ihre beruflichen Ziele nicht weiterverfolgen kann. Die Bildungsprozesse finden in einem Spannungsverhältnis von *Wollen* und *Müssen* statt.

Gerade der Aspekt des *Wollens* leitet Incis Bemühungen, selbstgesteuert und eigenständig zu lernen.

Erfahrungen mit dem selbstgesteuerten Lernen

Inci macht positive Lernerfahrungen mit dem selbstständigen Üben:

»Es ist besser, mehr zu üben, als mehr neuer Unterricht.«³⁰

»Mehr schreiben, ohne Fehler. Punkt, Komma, das musst du auch machen und überlegen, wo kommen die hin. Das müssen wir auch alles richtig machen. Das machen wir auch im Kurs. Das hilft auch viel dann. Aber zuhause einen Text schreiben, bleibt mehr im Kopf.«³¹

Inci berichtet vom Aufbau metasprachlichen Wissens mit dem Maßstab sprachlicher Korrektheit. Sie generalisiert diesen Maßstab mit der Aussage »das müssen wir auch alles richtig machen« und zeigt damit einerseits die Zielrichtung des Lernprozesses in der Gruppe, aber auch die generelle Geltung grammatikalischer

30 Interview mit Inci, S. 4, Z. 129-130.

31 Interview mit Inci, S. 4, Z. 160-162.

Regeln auf. Diese Regeln müssen als »metasprachliche(s) und metakommunikative(s) Wissen« gelernt werden (STORCH 1999: 19). Inci hat die Erfahrung gemacht, dass sich durch Üben außerhalb des Kurses vorhandenes Wissen festigt, wie etwa das Schreiben eines Textes im häuslichen Umfeld. Sie spricht explizit die bewusste Kognition an, wenn sie vom Nachdenken und der Festigung des Wissens als »im Kopf bleiben« spricht. Inci steuert bewusst den Lernprozess und mobilisiert Hilfe, wenn sie nicht weiterkommt:

»Ja, ich übe auch ein bisschen. Wir bekommen Hausaufgaben, die mache ich dann auch. Und versuche immer erst, sie allein zu machen. Wenn ich es dann nicht schaffe, suche ich beispielsweise im Internet, und ich gehe dann zu meinem Sohn. Oder zu meinem Mann. Mein Mann hat auch in Deutschland die Schule besucht, mein Sohn kommt in die fünfte Klasse. Wenn ich etwas nicht verstehe, helfen sie und mein Mann übersetzt zwischen Deutsch und Türkisch.«³²

Inci versucht zuerst, allein zurechtzukommen, nutzt dazu auch digitale Medien und recherchiert im Internet. Erst in einem weiteren Schritt bittet sie Familienangehörige um Hilfe. Sie möchte nicht nur erledigte Hausaufgaben vorweisen können, sondern ihre Motivation ist, sie selbstständig zu lösen. Der Ehemann und der Sohn sind Unterstützer des Lernprozesses, die mit ihren Sprachkenntnissen weiterhelfen können. Inci nennt auch, welche Umstände beide als Lernunterstützer befähigt: Ihr Mann ist Bildungsinländer und hat in Deutschland die Schule besucht und er spricht Türkisch. Ihr Sohn kommt in die fünfte Klasse und hat das Schreiben- und Lesenlernen bereits hinter sich. Der Sohn nimmt eine Lehrerrolle und sie eine rezeptive Grundhaltung ein. Er ermutigt Inci sogar durch Ratschläge zum Lernverhalten im Unterricht:

»Mein Sohn sagt: Mama, du bist da selber. Das musst du dort alles selbst verstehen. Ich sage das auch selbst, wenn er in die Schule geht: Du musst richtig zuhören, was die Lehrerin an die Tafel schreibt, verstehen, schreiben. Mein Sohn sagt manchmal: Mama, du warst da, ich weiß nicht, was du meinst. Du musst dort zuhören, mitschreiben. Hat er auch Recht ... (lacht). Wirklich.«³³

Einmal mehr zeigt sich eine Analogie von Schulkindern und Teilnehmenden am Integrationskurs, denn für beide gilt derselbe Ratschlag: Aufmerksames Mitverfolgen des Unterrichts führt zu einem erfolgreichen Lernprozess. Dieser Ratschlag ergeht sowohl von ihr an ihren Sohn wie auch von ihrem Sohn an sie. Es geht um das Nachverfolgen der Unterrichtsinhalte und deren aktive Rezeption, um sie im häuslichen Umfeld rekonstruieren und wiederholen zu können. Dann schildert Inci Situationen, in denen die Wiedergabe der Unterrichtsinhalte ihr nicht gelingt

32 Interview mit Inci, S. 2, Z. 60-63.

33 Interview mit Inci, S. 3, Z. 73-76.

und deshalb ihr Sohn nicht weiterhelfen kann. Seiner Meinung, dass sie diejenige ist, die am Unterricht teilnimmt und außer ihr niemand wissen kann, welche Inhalte behandelt wurden, stimmt sie zu. Sie nimmt die komplementäre Rolle als Schülerin ein. Ihr Lachen kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass ihr die Rollenumkehr bewusst ist und sie auch antizipiert, dass ein_e Gesprächspartner_in sie nicht erwarten würde. Im Anschluss bekräftigt sie jedoch, dass ihr Sohn »wirklich« Recht hat und hebt damit die Wirkung des Lachens wieder auf. Es ist also nicht eine Art Rollenspiel, sondern ihr Sohn ist tatsächlich eine echte Hilfe und sie nimmt ihn ernst.

Neben dem Internet greift sie, bevor sie sich im familiären Umfeld Unterstützung holt, auch zum Wörterbuch:

»Was ich nicht kann, schaue ich im Internet nach, oder Wörterbuch oder so.«³⁴

»Ich schaue viele Wörter nach, wenn ich sie nicht verstehe, im Wörterbuch, viele. Und im Internet, da schaue ich auch Übersetzungen nach. Und da schaue ich, zum Beispiel passiv, aktiv, was das bedeutet. Oder zum Beispiel der, die, das, das schaue ich auch nach.«³⁵

Um im Internet fündig zu werden, sind Kenntnisse erforderlich, die über die technische Seite der Bedienung hinausgehen: der Umgang mit Suchmaschinen und Stichwortsuche sowie die Recherche nach geeigneten Möglichkeiten zur verlässlichen Übersetzung. Inci nutzt die vorhandene Bandbreite an Möglichkeiten und kann damit den Lernprozess selbst steuern, inhaltlich selbst gestalten und sich einen Teil ihrer Fragen beantworten. Neben Vokabeln schlägt sie auch grammatikalische Sachverhalte nach. Inci nutzt das Internet auch zu anderen Zwecken, aber das Sprachenlernen spielt immer eine Rolle:

»Ich schaue auch anderes im Internet. Ist eigentlich schön. Arbeitssuche, das auch, ja klar. Es gibt im Internet viele schöne Sachen, ja wirklich, da können wir auch unser Deutsch besser machen. Zum Beispiel die Artikel, die, das, der. Oder der Tisch, die Tür. Solche Beispiele, das wird dann immer besser.«

Die Arbeit mit dem Internet ist für sie von großem Nutzen und sie hat Freude daran. Freude entsteht erst dann, wenn man bei der Suche im Internet auch zum Ziel kommt und die gesuchten Antworten findet. Inci kann also kompetent und zielgerichtet mit dem Internet umgehen. Neben dem Internet nutzt sie auch das Fernsehen und das Radio:

34 Interview mit Inci, S. 4, Z. 118-119.

35 Interview mit Inci, S. 2, Z. 65-67.

»Ich nutze deutsche Kanäle, im Fernsehen oder Radio. Und dann suche ich Nachrichten, oder was so hier in der Stadt passiert, was in der Welt passiert, so was mache ich gerne. Nachrichten schaue ich auch gern im Fernsehen. Es gibt auch viele wie Stern TV. Ich weiß nicht, es gibt so viele Sachen, N24 guck ich auch gerne, Nachrichtensender, wirklich auch gerne. Auch gerne mit Tieren, Natur, gucke ich gerne. Weißt du, das macht mir Spaß. Dokumentationen sind das glaube ich.«³⁶

»Weißt du, früher, ich habe keinen Kurs gemacht, ich habe Fernsehen geguckt.«³⁷

Die Nutzung von Fernsehen und Radio unterstützt das Sprachenlernen. Ihre Interessen leiten die Auswahl der Sendungen. Sie bevorzugt Informationssendungen und -magazine. Sie betont, wie gerne sie diese Sendungen schaut und hört. Diese Medien sind für sie positiv besetzt. Man kann davon ausgehen, dass Inci positive Erfahrungen gemacht hat, erlebt hat, wie sich das Verstehen einstellt und verbessert, wie sie sprachlich vorankommt und dabei auch gut informiert ist. »Früher« hat sie keinen Kurs gemacht, sondern Fernsehen geschaut. Sie vergleicht das Fernsehschauen damit sogar mit einem Sprachkurs.

Die sozialen Beziehungen spielen beim Sprachenlernen für Inci eine wichtige Rolle. Besonders hebt sie ihren Kontakt mit einer Kurskollegin hervor, die auf der gleichen Straße wohnt und auf die sie immer wieder zu sprechen kommt:

»Ich habe erstmal alle Namen aufgeschrieben, und ein paar Namen weiß ich auch. Die eine Frau ist meine Nachbarin.«³⁸

»Die Nachbarin kenne ich von früher. Die wohnt auf der gleichen Straße. Wir sitzen im Garten, wir üben zusammen, das macht auch viel. Die Zettel, die wir heute gekriegt haben, arbeiten wir zuhause weiter.«³⁹

»Und ich habe meiner Nachbarin gesagt, sie versteht alles. Aber das Problem ist, zu erzählen. Und ich habe gesagt, egal, du musst weitererzählen. Am Anfang habe ich auch viele Sachen falsch gesagt, aber du musst weitererzählen. Aber trotzdem, irgendwie lernst du selbst dabei.«⁴⁰

Inci trifft in dem Integrationskurs auf bekannte und unbekannte Personen. Ihre Nachbarin ist auch in dem Kurs. Mit ihr arbeitet sie im Anschluss an die Unterrichtszeit die Inhalte nach. Im gemeinsamen Lernen mit der Nachbarin wechselt Inci die Rolle: Nun ist sie diejenige, die im Lernprozess voraus ist und Hilfestellung

36 Interview mit Inci, S. 3, Z. 78-82.

37 Interview mit Inci, S. 5, Z. 178-179.

38 Interview mit Inci, S. 3, Z. 102-103.

39 Interview mit Inci, S. 3f., Z. 111-114.

40 Interview mit Inci, S. 6, Z. 205-207.

und Anleitung geben kann. Sie entdeckt bei der Nachbarin ein gutes Hörverstehen, erkennt aber Schwierigkeiten in der Sprechfertigkeit und ermutigt sie, dennoch an der mündlichen Kommunikation aktiv teilzunehmen, um sich zu verbessern. Mangelndes Selbstvertrauen ist eine Lernbarriere, die Inci an sich wahrgenommen hat und nun auch bei anderen sieht. Sie versucht, mit ihren positiven Erfahrungen Mut zuzusprechen und zu unterstützen:

»Wie soll ich sagen. Jeder Mensch ist anders. Manche, die können gut sprechen, aber die schämen sich. Die haben kein Selbstvertrauen.«⁴¹

»Ich sage dann, jetzt merke ich meine Fehler, diese Fehler. Aber die Deutschen, wenn du etwas erzählen willst, die wissen, was du sagen willst. Die verstehen das auch, was du meinst. Einfach weitererzählen, egal, was du falsch gesagt hast. Ich habe gesagt, können Sie mir das bitte richtig sagen. Und dann haben sie mir gesagt, das ist so und das ist so. Dann ist es immer besser geworden. Das sage ich den anderen im Deutschkurs.«⁴²

Inci fordert die Nachbarin vor allem auf, selbst zu *erzählen* und *weiterzuerzählen*. Notwendigerweise kommt es erst einmal zu sprachlichen Fehlern, wie Inci aus der eigenen Erfahrung berichtet, aber durch das vermehrte Sprechen wird ein Lernprozess induziert. Diesen kann sie nicht greifbar machen oder detailliert beschreiben, aber »irgendwie« findet er statt. Dieser Lernerfahrung unterstellt sie eine Generalisierbarkeit, so dass die Nachbarin sie auch machen kann. Zusammenfassend kann man sagen, dass Inci von ihrer positiven Erfahrung als autonom Lernende berichtet, die einen Lernerfolg durch das Üben der produktiven Sprechfertigkeit in der Alltagskommunikation erzielt. Es handelt sich dabei nicht um eine »direkte« Lerner_innenstrategie, das sind »Strategien, die unmittelbar mit der Fremdsprache operieren«, sondern um eine »indirekte« Strategie, also eine, die sich mit dem Lernprozess auch auf einer Metaebene auseinandersetzt (STORCH 1999: 22). Konkret kann die Lerner_innenstrategie, die Inci ihrer Nachbarin empfiehlt, als »soziale« Strategie verstanden werden (ebd.), in der die Interaktionspartner_innen nicht nur Kommunikationspartner_innen zum Zweck der Verständigung sind, sondern das alltagskommunikative Setting auch in einen Lernort überführen, in dem sie kompetent zuhören und Hilfestellung geben können. Inci schafft sich also selbst geeignete Lernorte, in denen sie ihre Fertigkeiten ausprobieren, anwenden und ausbauen kann und zeigt dadurch eine hohe Lernerinnenautonomie.

Inci reflektiert ihren eigenen Weg von der rezeptiven zur produktiven Grundhaltung in der Rückschau als bewusste Lerner_innenstrategie zum Deutschlernen. Der konsequente und bewusste Wechsel der eigenen Kommunikationsgewohnheit

41 Interview mit Inci, S. 6, Z. 204-205.

42 Interview mit Inci, S. 6, Z. 208-212.

vom Zuhören zum Sprechen als Teil einer Lerner_innenstrategie führt auch zu einer anderen Rolle, die in der Interaktion eingenommen wird. Ein_e Interaktionspartner_in, der_die sich erzählend beteiligt und bei diesem Bemühen bleibt, ändert nach und nach auch seine_ihre Kommunikationsgewohnheit, soweit er_sie sich vorher wenig oder gar nicht beteiligt hat. Diese Änderung der Kommunikationsgewohnheit, die intentional zum Zweck des Deutschlernens stattgefunden hat, verselbstständigt sich und führt aus einer passiven kommunikativen Grundhaltung des Zuhörens und Empfangens heraus in eine aktive Grundhaltung der Gestaltung der Interaktion.

Inci reflektiert ihren Lernprozess und resümiert jeden Tag, welche Inhalte im Unterricht behandelt wurden, schätzt ab, inwieweit sie damit selbst zurechtkommt oder auch Hilfe braucht:

»Wir lernen nach dem Kurs. Wir hören auf, so Nachmittag drei bis vier Uhr. Dann koche ich erst, und dann schaue ich, was habe ich heute gemacht. Und bei meinen Hausaufgaben, was ich schaffen kann, mache ich selbst, ohne Hilfe.«⁴³

Ihr Ziel ist die hohe Eigenständigkeit bei der Erledigung der Hausaufgaben. Diese hohe Eigenständigkeit in der Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten korrespondiert mit der Eigenständigkeit, mit der sie ihren gesamten Lernprozess plant und organisiert. Besonders in der Anfangszeit spielte die deutschsprachige Nachbarschaft eine wichtige Rolle:

»In der ersten Zeit, manche Wörter kannte ich nicht, mein Mann auch nicht. Ich bin dann zu deutschen Nachbarn und habe gefragt, können Sie mir helfen. Die haben mir mitgeholfen. Das finde ich richtig schön.«⁴⁴

Die Erfahrungen sind durchweg positiv, so dass die gelungenen Kommunikationsversuche auch Verstärker sind, die den Weg hin zu einer aktiven Interaktionsgestaltung ebnen.

Erworbene Deutschkenntnisse als Alltagsressourcen

Neu erworbene Deutschkenntnisse beeinflussen Incis Alltag positiv:

»Hier seit dem Kurs ist es besser, viele Wörter habe ich gelernt, was bedeutet was überhaupt. Wenn du in einem Papier was liest und du kannst es verstehen, dann ist das Leben ein bisschen lockerer. Wenn du Hilfe brauchst, kannst du sie besser bekommen. Weil du Fragen stellen kannst.«⁴⁵

43 Interview mit Inci, S. 4, Z. 116-118.

44 Interview mit Inci, S. 6, Z. 195-197.

45 Interview mit Inci, S. 6, Z. 190-192.

Durch den Ausbau des Vokabulars erschließen sich Bedeutungen. Die Möglichkeit, Fragen zu stellen, erhöht die Selbstständigkeit. Incis Befindlichkeit wird positiv beeinflusst. Das »Leben« sei durch die erweiterten Sprachkompetenzen »ein bisschen lockerer«. Die interaktive Erstarrung beginnt, sich zu lösen. Auch am Arbeitsplatz und im Umgang mit Institutionen zeigen sich Vorteile:

»Das Beispiel von der Arbeitsstelle, sage ich mal, wenn meine Chefin mir was sagt, oder ich was fragen muss. Früher konnte ich ja nicht, weil ich Deutsch nicht verstand. Genau wie beim Arbeitsamt oder Bildungszentrum. Zum Beispiel habe ich gerade einen Brief bekommen vom Bildungszentrum, nächster Kurs ... Ich habe mir gesagt, wenn ein Kurs wieder startet, möchtest du teilnehmen. Also der Deutschkurs. Ich verstehe das besser. Mit dem Papier alleine zurechtkommen.«⁴⁶

Inci spricht vom Sprechen sowie vom Hör- und Leseverstehen. Ihr Kompetenzerwerb umfasst damit sowohl *rezeptive* als auch *produktive* Fertigkeiten (vgl. STORCH 1999: 15). Das Fragenstellen-Können als produktive Fertigkeit knüpft insofern an die Rezeptivität an, als es zwar eine produktive Fertigkeit darstellt, jedoch eine eingenommene *rezeptive Grundhaltung* mit Fokus auf eine »Informationsentnahme« zeigt (ebd.). Inci verortet ihre rezeptive Grundhaltung, in der sie als Interaktionspartnerin auf Hilfe angewiesen ist, in der Vergangenheit. Ganz anders ist ihre jetzige Situation, in der sie über ein Hör- und Leseverstehen verfügt, das Autonomie im Alltag ermöglicht.

Inci typisiert sich in diachroner Perspektive in zweifacher Weise: Die Inci der Vergangenheit, die wegen unzureichender deutscher Sprachfertigkeiten Erfahrungen mit Kommunikationsexklusion macht. Sie versteht nicht, wenn mit ihr und über sie gesprochen wird, kann Briefe nicht verstehen und ist auf Hilfe durch andere Personen angewiesen. Dieser Zustand ist »schwer« und sie leidet darunter. Die Inci der Gegenwart hingegen kann durch einen Zuwachs an sprachlichen Fertigkeiten jetzt Fragen stellen und auch Briefe verstehen. Ihre Deutschkenntnisse ermutigen Inci, sich aktiv am Schulleben ihres Sohnes zu beteiligen:

»Mit meinem Sohn habe ich schon Lesestunde gehabt. Ich traue mich mehr, heute. Ich habe der Lehrerin gesagt, Frau [Müller], Lehrerin von meinem Sohn, ich kann nicht viel Deutsch, aber doch ein bisschen, ich will mitmachen. Und sie sagte, gut, wenn Sie möchten, dann kommen Sie. Und sie fand das schön. Ich habe zu ihr gesagt, ich möchte wissen, was mein Sohn bei Ihnen in der Schule lernt, ich möchte dabei sein. Und dann bin ich in der Lesestunde gewesen. Und nicht nur ich, auch viele deutsche Eltern sind in der Lesestunde gewesen, es waren sechs, sieben Kin-

46 Interview mit Inci, S. 5f., Z. 186-190.

der an einem Tisch, und sechs, sieben Kinder an einem anderen Tisch. Das war schön.«⁴⁷

Inci geht auf die Lehrperson zu, sucht aktiv den Kontakt, meldet sich für die Lesestunde ihres Sohnes an und nimmt teil. Aktiv steuert sie die Interaktion, entscheidet entlang ihrer Interessen und nimmt sich selbst als kompetente Mutter im Schulkontext wahr. Sie berichtet, auch deutsche Eltern seien in der Lesestunde gewesen. Keineswegs handelt es sich um ein Spezialangebot für mehrheimische Eltern. Sie wechselt in ihren Selbstaussagen nicht mehr in die zweite Person Singular, wie in früheren Abschnitten, in denen es um sprachliche Barrieren ging (»du verstehst überhaupt nix«), sondern bleibt in der ersten Person Singular und verwendet auffallend häufig das Pronomen »ich« mit einem Verb. Sie positioniert sich damit stark als aktiv handelndes Subjekt und Gestalterin der Interaktion: »Ich traue mich mehr«, »ich habe der Lehrerin gesagt«, »ich habe zu ihr gesagt«, »ich kann nicht viel Deutsch, aber doch ein bisschen«, »ich will mitmachen«, »ich möchte wissen«, »ich möchte dabei sein« und »dann bin ich in der Lesestunde gewesen«.

In Incis Schilderungen gibt es zwei Ebenen der Selbstwahrnehmung. Das »Früher«, in dem sie Schwierigkeiten durch zu geringe Deutschkenntnisse erlebte, ist kein konkreter Punkt auf einer Zeitachse, sondern bestimmt sich durch einen nur elementaren Kenntnisstand der deutschen Sprache. Dieses »Früher« ist einmal die Anfangszeit in Deutschland, dann die Zeit vor dem Integrationskurs oder auch schon während des Kurses. Der gemeinsame Nenner sind Probleme durch fehlende Deutschkenntnisse. Das »Heute« hingegen ist die Zeit der sprachkompetenten Inci, die selbstständig und sicher handelt und positive Erfahrungen macht.

Inci beschreibt also nicht zeitliche Parameter, sondern *sich selbst im Zeitverlauf*. Sie sieht eine Veränderung hin zu einer kompetenten Sprecherin. Mit der Wahrnehmung dieser Entwicklung ist ein Wandel des Selbstkonzeptes verbunden, das die inzwischen erworbenen Kompetenzen rezipiert und integriert. Durch die Generalisierung der deutschen Sprache als einzig legitime im deutschen Sozialraum, eine Haltung, die ihr durch die Verpflichtung zur Kursteilnahme und die Kopplung des Bestehens des Abschlusstests an die Arbeitserlaubnis vermittelt wurde, ist der Wandel des Selbstkonzeptes auch eine Spiegelung der Machtverhältnisse. Türkisch ist als marginalisierte Sprache im deutschen Sozialraum kein kulturelles Kapital. Es ist zwar eine Kommunikationsressource, da es viele Sprecher_innen im mehrsprachigen deutschen Sozialraum gibt, aber sichert weder die Existenzgrundlage noch gilt es als positive und erhaltenswerte Fertigkeit, etwa für eine Berufstätigkeit. Incis verändertes Selbstkonzept, das auf der positiven Rezeption des eigenen Gewinns an deutschen Sprachfertigkeiten basiert, hat eine Abwertung und Marginalisierung ihrer türkischen Erstsprache zur Grundlage.

47 Interview mit Inci, S. 3, Z. 91-96.

Der Wandel des Selbstkonzepts hat also zwei Seiten, eine Aufwertung durch verbesserte deutsche Sprachkenntnisse und als Hintergrund eine Abwertung ihrer Türkischkenntnisse. Diese Abwertung geht einher mit der Abwertung ihres türkischen Zeugnisses über ihren Beruf.

Die Bedingungen einer Habitustransformation sind nur teilweise zu finden. Dass ihre Ressourcen nun Defizite sind und keinerlei Wert besitzen, erfordert einen radikalen Wandel des Selbstbildes. Jedoch ist dieser Wandel nicht durch einen Zugewinn durch die Teilnahme an Bildungsprozesse induziert, sondern durch eine identitäre und biografische Erschütterung. Hier muss vor jeder Habitustransformation im Sinne Bourdieus eine psychische Verarbeitung des Erlebten stattfinden und ein Selbstbild neu aufgebaut werden. Erst nach der Rekonstruktion und Verinnerlichung des neuen Selbstbildes kann man von einer Habitustransformation sprechen.

Problematisch am neuen Selbstbild ist, dass es an Defiziten ansetzt. Inci muss akzeptieren, dass sie im urbanen Alltag zwar mit Interaktionspartner_innen Türkisch sprechen kann, das aber durch die normative Durchdringung des Sprachraums keine legitime Sprache ist und daher als Nicht-Kommunikation interpretiert werden kann. Das neue Selbstbild enthält auch keine berufliche Qualifikation mehr. Inci muss verarbeiten, dass sie beruflich bereits Erreichtes durch Behördenentscheidung wieder verloren hat. Erst nachdem Inci dieses neue, im Grunde defizitäre Selbstbild aufgebaut hat und ihre Erschütterung verarbeitet ist, kann Bildung greifen. Erst dann lässt sich auch sinnvoll von einer Habitustransformation sprechen. Es wird im Fazit zur empirischen Untersuchung zu fragen sein, wie man diesen vorgängigen Verarbeitungsprozess angemessen beschreiben und begrifflich fassen kann.

Bildungsinteressen und Zielvorstellungen

Inci hat bereits zu einem früheren Zeitpunkt selbstorganisiert an einem Deutschkurs teilgenommen:

»Das Arbeitsamt oder Ausländeramt hatte mich da nicht gefragt. Ich habe von mir aus einen Kurs gesucht. Dass ich mehr Deutsch spreche und besser schaffe, Deutsch zu sprechen.«⁴⁸

»Mehr« und »besser« Deutsch zu sprechen, war ihr Ziel. Es verspricht eine unmittelbare Verbesserung der Kommunikationssituationen im Alltag. Inci zeigt damit ihr intrinsisches Interesse am Deutschlernen, das auch bei der Teilnahme am Integrationskurs zur Geltung kommt.

Inci konkretisiert verschiedene Ziele. Eines besteht in der Unterstützung ihrer Kinder beim Umgang mit Sprache und beim Lernen in der Schule:

48 Interview mit Inci, S. 1, Z. 3-4.

»Viele Wörter haben wir gelernt, was kann man mit Kindern machen. Sie gehen in den Kindergarten und in die Schule, was kann man machen, wie kann man helfen, dass Kinder mit Sprache besser umgehen. Auch für unsere Kinder.«⁴⁹

»Für unsere Kinder finde ich das schön. Die kommen in die Schule und ich kann bei den Hausaufgaben helfen. Beispielsweise in der ersten und zweiten Klasse. Dann wird es langsam schwer. Aber ich habe meinem Sohn in der ersten Klasse mitgeholfen. Zum Beispiel fängt man mit dem Abc an, dann langsam das Schreiben, Mathe ist überall gleich. Also schreiben kann ich doch gerne mithelfen. Ich will gerne mithelfen. Mein Kind kann es mit meiner Hilfe besser machen.«⁵⁰

Inci hat schon Erfahrungen in der Unterstützung ihres Sohnes bei den Hausaufgaben und beim Schreibenlernen gemacht. In einem früheren Abschnitt des Interviews hat sie eine Rollenumkehr vorgenommen und sah ihre Kinder in der Rolle der Lehrenden, weil sie besser Deutsch sprechen als sie und ihr beim Deutschlernen halfen. Inzwischen hilft sie umgekehrt beim Schreibenlernen und das klassische Eltern-Kind-Verhältnis ist wiederhergestellt.

Inci spricht davon, dass die Kinder »in den Kindergarten und in die Schule« kommen und zeigt damit, dass ihr bewusst ist, dass Sprachförderung früh beginnen muss und nicht erst zum Schulstart eine Rolle spielt. Sie formuliert die eigene Suchbewegung nach Unterstützungsmöglichkeiten, die sie ihren Kindern anbieten kann, als Fragen (»was kann man machen, wie kann man helfen«) und zeigt damit die Auseinandersetzung mit dem eigenen möglichen Anteil am Lernprozess ihrer Kinder. Sie sieht ihre Unterstützungsmöglichkeiten in der ersten und zweiten Klasse, was voraussetzt, dass sie sich mit dem Schulstoff auseinandergesetzt und ihre eigenen Fertigkeiten dazu in Beziehung gesetzt hat. Auch sprachunabhängige Gemeinsamkeiten von Unterricht macht sie aus, wenn sie konstatiert, »Mathe ist überall gleich«.

Inci führt die sich entfaltenden Möglichkeiten bei der Unterstützung ihrer Kinder in der Schule auf ihre neu erworbenen Kenntnisse zurück, wie der erste Satz des Absatzes zeigt. Die Bewertung dieser neuen Optionen ist durchweg positiv und sie geht davon aus, dass es ihr Kind mit ihrer Hilfe »besser machen« kann.

Inci wird durch diese neuen Möglichkeiten also auch in ihrer Elternrolle gestärkt, die in der Darstellung eines früheren Abschnittes durch die besseren Deutschkenntnisse der Kinder geschwächt war.

Inci verfolgt ihr konkretes Berufsziel, als Tagesmutter einer selbstständigen Arbeit nachzugehen:

49 Interview mit Inci, S. 7, Z. 263-265.

50 Interview mit Inci, S. 3, Z. 86-91.

»Ja wenn ich den Kurs fertig habe und wenn ich die Prüfung geschafft habe, dann will ich wirklich Tagesmama sein.«⁵¹

»Erstmal Tagesmama sein. Und dann gucken. Wirklich. Mit U-3-Kindern weiß ich jedoch nicht. Ich möchte selbstständig sein. Selbstständigkeit als Tagesmama. Erstmal den Kurs machen, dann Tagesmama-Kurs, und dann arbeiten. Und als Tagesmama hat man bis zu sechs Kinder, mehr nicht. Gesetzlich ist das so. Bis zu sechs Kinder.«⁵²

Wichtig ist ihr die Tätigkeit als Tagesmutter und auch eine berufliche Selbstständigkeit. Dazu geht sie erst einmal den eingeschlagenen Weg weiter, der ihr vorgegeben ist. Im Anschluss an den Tagesmütterkurs sieht sie sich in der beruflichen Autonomie.

In diesem Teil des Interviews geht es nun vermehrt um ihre Zukunftspläne, -träume und -ideen und sie entfernt sich mehr und mehr von den konkreten Plänen, die sie derzeit konsequent verfolgt. Eine Zukunftsoffenheit wird deutlich, die Vervielfachung der Möglichkeiten durch Bildung und die daraus folgende Frage nach den eigenen Interessen und Wünschen. Bereits in diesem Abschnitt löst sich Inci etwas von ihren konkreten Plänen und kommt ins Überlegen, wählt Ausdrücke wie »und dann gucken«. Damit zeigt sie auf eine Leerstelle in der Zukunft, die noch gefüllt werden soll und muss. Sie hat zwar konkrete Pläne, aber durch ein Bestehen des Integrationskurses ergeben sich auch ganz neue Optionen:

»Zum Beispiel, wir kriegen das Zeugnis. Erst die Prüfung. Wenn du die geschafft hast, hast du das Zeugnis zur Hand. Du kannst sagen, du hast Deutsch gelernt, du hast ein Zeugnis. Du kannst dann doch besser arbeiten gehen. Du kannst eine schöne Arbeit finden. Aber ... was hast du für mehr Möglichkeiten. Du kannst doch weitermachen. Zur Hochschule gehen. Wenn du das Zeugnis hast, hast du mehr Möglichkeiten.«⁵³

»Man kann viele Sachen lernen. Ich finde das super. Egal, welchen Kurs die Leute machen, die Chancen soll man nicht einfach wegschmeißen. Ehrlich.«⁵⁴

Hier geht es nun zum ersten Mal um die Zukunftsoffenheit und den Möglichkeitsraum, der sich durch Bildung öffnet. Das Ziel einer guten Arbeitsstelle wird zwar noch angeführt, dann aber ein neues thematisches Feld betreten (»aber ... was hast du für mehr Möglichkeiten«). Das Sprechen in der zweiten Person Singular kann

51 Interview mit Inci, S. 1, Z. 29-30.

52 Interview mit Inci, S. 6, Z. 215-218.

53 Interview mit Inci, S. 7, Z. 256-259.

54 Interview mit Inci, S. 8, Z. 267-268.

sowohl als Selbstansprache (was habe *ich* für mehr Möglichkeiten) als auch als generalisierte Aussage (was hat *man* für mehr Möglichkeiten) verstanden werden. Sie scheint davon auszugehen, dass sowohl sie als auch jede_r andere Bildungsteilnehmer_in seinen_ihren Spielraum an Möglichkeiten vervielfacht. Bildung versteht sie als Prozess (»du kannst doch *weitermachen*«), der nicht durch das Ende einer Bildungsmaßnahme begrenzt ist. Bildung ist ein Weg, der an das Subjekt und nicht an die Bildungsveranstaltung gekoppelt ist.

Erreichte Bildungsziele generieren neue Chancen. Nach einem Integrationskurs lassen sich »viele Sachen lernen« und es ist »egal, welchen Kurs die Leute machen«, denn es geht darum, die »Chancen« zu nutzen, nicht, eine eingeschlagene Richtung (etwa einen Sprachkurs) fortzuführen. Inci sieht diese neuen Chancen für sich und andere und bewertet sie durchweg positiv (»ich finde das super«). Die Inklusion in Bildungsprozesse wird zu einem eigenständigen Ziel. Dieses Ziel erreicht sie erstens über das Zeugnis und zweitens über die erlangten Deutschkenntnisse selbst. Das Zeugnis ist der Gatekeeper, der ihr den Eintritt in die vielfältige Bildungslandschaft bis zur »Hochschule« ermöglicht. Die Deutschkenntnisse schaffen die Basis, mit dem dortigen Niveau mitzuhalten und erfolgreich mitzulernen. Inci entwickelt neben den vorhandenen Zielen, dem Abschluss des Integrationskurses und der Absolvierung des Tagesmütter-Kurses, bereits neue Ziele:

»Wenn ich mein Zeugnis habe, dann möchte ich nochmal lernen, tagsüber, aber ich habe noch Probleme zu schreiben.«⁵⁵

»Ich möchte auch fragen, wenn ich diesen Kurs fertig habe, was gibt es dann noch für Kurse, das weiß ich noch nicht. Es gibt viele andere Kurse, glaube ich.«⁵⁶

»Alle möglichen Kurse gibt es ... für Männer und Frauen, das ist egal.«⁵⁷

Inci sieht realistisch ihren Kenntnisstand und diagnostiziert »noch« Schwierigkeiten beim Schreiben. Die Vielfalt der Kurse vermittelt ihr das Gefühl eines Informationsdefizits, dem sie durch Einholen von Informationen entgegenwirken möchte. Sie vermutet eine Vielzahl verschiedener Kurse und sie hat den Plan gefasst, zu »fragen«, um sich zu informieren. Sie sieht die Berufsberatung oder andere Personen und Stellen als Informant_innen und geht den Weg über den Kontakt, sucht also nicht selbst, etwa im Internet.

Ihr Wunsch, noch einmal »tagsüber« an einem Kurs teilzunehmen, zeigt, dass sie noch einmal Vollzeit an einer Bildungsmaßnahme teilnehmen möchte und sich damit auch hohe Bildungsziele setzt. Neben dem Nahziel, den zweiwöchigen

55 Interview mit Inci, S. 1, Z. 4-5.

56 Interview mit Inci, S. 6, Z. 225-226.

57 Interview mit Inci, S. 7, Z. 239.

Tagesmütter-Kurs zu absolvieren und sich damit Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu einer Tätigkeit als Selbstständige zu schaffen, ist sie in der Auseinandersetzung um mögliche berufliche Fernziele, die sie mit einer Vollzeit-Bildungsmaßnahme erreichen könnte:

»Was ich auch schön finde, ist Altenpflege. Das finde ich auch schön. Einen Altenpflegekurs, oder ... ja. Für alte Leute zuhause einkaufen gehen, sowas gibt es auch. Das finde ich auch schön. Eine alte Dame oder einen alten Herrn musst du zum Arzt bringen, zur Bank bringen, ein bisschen einkaufen. Frisch kochen, das finde ich auch schön, sowas. Das macht mir Spaß bestimmt.«⁵⁸

»So richtig Altenpflege, Krankenhaus, nein, das habe ich noch nie gemacht. Ich kann diesen Beruf auch nicht machen. Pflegen, waschen, und so etwas Nicht jeder Mensch kann das. Aber mehr sozialer Bereich, deshalb gibt es so viele unterschiedliche Berufe.«⁵⁹

Inci hat sich bereits damit beschäftigt, welche beruflichen Tätigkeiten sie sich vorstellen kann und grenzt sich von denen ab, die sie nicht ausüben möchte. Sie interessiert sich grundsätzlich für die Arbeit mit älteren Menschen und könnte sich vorstellen, sie im Alltag zu unterstützen. Tätigkeiten wie Körperpflege schließt sie allerdings aus. Eine ihr bekannte Bildungsmaßnahme ist ein »Altenpflegekurs«, den sie eingangs nennt, aber dann auch sagt, dass sie sich diesen Beruf nicht vorstellen kann. Andere Berufe oder Kurse nennt sie nicht. Wahrscheinlich kann sie den Beruf, den sie sich vorstellt, noch nicht konkret mit einer Bildungsmaßnahme in Verbindung bringen. Sie kann zwar genau sagen, welche Tätigkeit sie sich inhaltlich vorstellt, aber es gibt dazu noch keine konkrete Berufsbezeichnung. Diesen Beruf verortet sie aber im »sozialen Bereich« und gibt auch an, dass es »deshalb so viele unterschiedliche Berufe gibt«, wie es individuelle Vorstellungen und Voraussetzungen gibt. Innerhalb des sozialen Bereichs ist sie noch auf der Suche nach diesem Beruf, den sie beschreibt, und dessen Existenz sie in der Vielfalt der Berufe vermutet.

Neben konkreten Zielen gibt es auch Suchbewegungen. Die angestrebte Tätigkeit als selbstständige Tagesmutter setzt auch Investitionen und eine spezifische Infrastruktur voraus. Sie wägt diese Schwierigkeiten mit denen einer Stellensuche ab:

»Auf die Frage der Wohnung einer Tagesmama, wie die sein muss, ich muss überlegen. Du musst Platz haben, erstmal. Ich habe selber Kinder. Mich hat von der

58 Interview mit Inci, S. 6f., Z. 226-229.

59 Interview mit Inci, S. 7, Z. 232-236.

Caritas eine Frau besucht, und hat mir gesagt, es geht so nicht, du hast selber Kinder, bei dir dein Platz, brauchen erstmal deine Kinder. Du brauchst einen Wickeltisch, und viele Sachen. Dann Möglichkeiten für Kinder, mittags zu schlafen. Du brauchst da eine große Wohnung. Oder ... Oder ein altes Haus. Wenn du ein altes Haus hast, kannst du die Kinder oben lassen und unten kannst du den Wickeltisch stellen, kleine Betten für den Mittagsschlaf, und so weiter.«⁶⁰

»Das alles muss ich schaffen, das kostet viel Kraft. Aber ... mein Mann hat an viele Firmen Bewerbungen geschrieben, aber keiner ruft an. Und wenn es so ist, kann man nix machen, es ist alles schwer in Deutschland. Wirklich schwer. Wenn du Arbeit haben willst, musst du viel Kraft haben.«⁶¹

Inci ist sich bewusst, dass sie vor der Realisierung ihrer Selbstständigkeit als Tagesmutter die dazu notwendige Infrastruktur zur Verfügung stellen muss und ihr Weg sehr schwierig sein wird. Ihre Wohnung reicht zur Ausübung der Tätigkeit nicht aus, sie benötigt entsprechende Arbeitsräume und Utensilien, bevor sie überhaupt starten kann. Es ist nicht nur der zweiwöchige Tagesmütter-Kurs, der ihr noch fehlt, sondern die gesamte Arbeitsumgebung für diesen Beruf ist auch noch nicht vorhanden.

Für ihre Selbstständigkeit, das sagt sie schon zu Beginn des Interviews, »muss« sie »das alles« »schaffen«, es sind also zwingende Bedingungen, die auf ihren Schultern lasten und für die sie allein die Verantwortung trägt. »Das kostet viel Kraft«, resümiert sie. Resignativ berichtet sie von erfolglosen Versuchen ihres Ehemannes, eine Arbeitsanstellung zu finden. Auf seine Bewerbungen habe er keine telefonischen Rückmeldungen erhalten. Sie nimmt das so hin, man könne nichts machen und betont zweimal, dass es »schwer« sei in Deutschland. Das Fazit, »wenn du Arbeit haben willst, musst du viel Kraft haben«, bezieht sich sowohl auf die Arbeit als Angestellte_r, als auch als Selbstständige_r. In beiden Fällen, der erfolglosen Arbeitssuche ihres Mannes auf dem deutschen Arbeitsmarkt und auf ihrem Weg zur Selbstständigkeit als Tagesmutter zeigen sich Grenzen. Bei der Arbeitssuche ihres Mannes scheinen sie unüberwindbar. Die Grenzen, an die sie derzeit bei ihrer Selbstständigkeit stößt, sind das notwendige »alte Haus« und die Infrastruktur, die sie noch braucht und auch am Tagesmütter-Kurs hat sie noch nicht teilgenommen. Trotz dieser großen Hürden ist sie entschlossen, es zu schaffen. Offenbar glaubt sie an sich und den Erfolg ihres Vorhabens, auch wenn sie weiß, dass es noch ein steiniger und harter Weg werden wird.

60 Interview mit Inci, S. 6, Z. 218-223.

61 Interview mit Inci, S. 1, Z. 20-22.

Integration, Integrationspflicht und universelle Werte

Bei der Frage, was Integration für sie bedeute, und was sie selbst unter dem Begriff versteht, leitet sie aus dem Inhalt des Integrationskurses ab, was unter Integration zu verstehen sei. Das ist in erster Linie die Kenntnis der deutschen Sprache. Die Notwendigkeit zur Integration bedeutet analog die Verpflichtung, Deutsch zu lernen:

»Integration ist für ausländische Leute, denke ich mal. Integration ist für die, die wenig Deutsch können.«⁶²

»Integration, das bedeutet ... der, die, das auch richtig können, also alles richtig machen. Dass man keinen Unterschied mehr hört. Das geht ganz langsam. Wer in Deutschland leben will, muss mehr Deutsch pflegen. Muss richtig lesen und schreiben können.«⁶³

Inci beschreibt Integration entsprechend dem in Kapitel 1.2.1 dargestellten Muster als zu erbringende Leistung von Ausländer_innen. Integration versteht sie nicht als gesellschaftlichen Zustand, sondern als Unterrichtsmaßnahme oder Angebot, das eine ganz bestimmte Zielgruppe in den Fokus nimmt, nämlich »die, die wenig Deutsch können«.

»Ausländische Leute« und »die, die wenig Deutsch können« sind die Adressat_innen einer Forderung nach Integration. Integration bedeutet für Inci, grammatikalisch korrekt zu sprechen, »der, die, das auch richtig können«, und »also alles richtig machen«. Wenn Integration bedeutet, »dass man keinen Unterschied mehr hört«, also sprachliche Unterschiede und Akzente nivelliert sind, ist die propagierte Zielrichtung die sprachliche Assimilation und die Orientierung an Erstsprecher_innen. Inci argumentiert ausschließlich entlang der Kenntnis der deutschen Sprache und blendet Mehrsprachigkeit aus. Sprachliche Anpassung geschieht »ganz langsam«, ist aber aus ihrer Sicht das gesetzte Ziel. Sie koppelt ausländerrechtliche Fragen des Aufenthalts ebenfalls an die Deutschkenntnisse, so wie es ihr selbst geschieht, denn sie ist ja zum Integrationskurs aus ausländerrechtlichen Gründen verpflichtet.

Ihre Wortwahl »wer in Deutschland leben *will*, muss mehr Deutsch pflegen« statt »wer in Deutschland *lebt*, muss mehr Deutsch pflegen« zeigt auf, dass die Kenntnis der deutschen Sprache für Inci eine *Vorleistung* zum Aufenthalt und nicht eine Folge daraus ist. Inci spiegelt damit die ausländerrechtliche Argumentationsrichtung. Integration ist so verstanden eine zu erbringende Leistung von Ausländer_innen, die in Deutschland leben *wollen*. Unterstellt wird damit eine Intentionalität, die dann auch die Ableitung einer Forderung nahelegt: Wer etwas *will*, muss

62 Interview mit Inci, S. 7, Z. 248-249.

63 Interview mit Inci, S. 4, Z. 145-147.

dafür auch etwas *tun*. Die Gesellschaft als Rahmen gerät hier auch bei Inci aus dem Blickfeld. Die Tatsache, dass Fertigkeiten hierarchisiert werden, reflektiert Inci nicht auf einer Metaebene. Sie hat selbst erlebt, dass Sprachen, wie zum Beispiel Türkisch, entprivilegiert werden und in der Folge als Nicht-Sprache, Lernbarriere und nicht als Ressource gelten.

Inci fasst Integration als eine Leistung auf, die auf einem Leistungswillen basiert, den alle Ausländer_innen haben müssen, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Inci sieht auch die Notwendigkeit und den Nutzen von Deutschkenntnissen im Beruf:

»Ich finde, bei ausländischen Leuten hat jeder andere Probleme. Und zum Beispiel in diesem Kurs sind nur ausländische Leute. Egal, aus welchem Land du kommst, du musst perfekt Deutsch reden. Egal, welchen Beruf man lernt, reden, sprechen, schreiben, das musst du. Egal, was du machen willst, egal welcher Beruf, Bäcker, Friseur, egal was. Zum Beispiel wenn du Bäcker bist, musst du auch schreiben. Wenn du als Friseur arbeitest, musst du auch schreiben. Du musst auch Kontakte herstellen, mit den anderen Leuten. Deswegen brauchst du Integration.«⁶⁴

Inci stellt fest, dass Ausländer_innen allgemein und auch die (ausländischen) Kursteilnehmenden unterschiedliche sprachliche Schwächen haben. Die Herkunft spielt keine Rolle, »egal, aus welchem Land du kommst«, alle eint die Anforderung, sie müssen »perfekt Deutsch reden«. In jedem Beruf sind sehr gute Deutschkenntnisse gefordert. Dafür nennt sie dann einige Beispiele, »Bäcker«, »Friseur«. Hier argumentiert sie prospektiv zu Berufstätigkeiten, die erst noch erlernt werden, also konstruiert den biografischen Weg so, dass erst das Deutschlernen erfolgt und dann Auswahl und Erlernen des Berufes, »egal, welchen Beruf man lernt«, »egal, was du machen willst«. Sie hat eine idealtypische Biografie vor Augen, in der die Erlangung von Deutschkenntnissen zur Voraussetzung für das Weiterlernen wird, wie sie es selbst erlebt in der Verpflichtung zur Integrationskursteilnahme vor Absolvierung des Tagesmütter-Kurses.

Der Nachsatz »deswegen brauchst du Integration« setzt noch einmal Integration mit dem Deutschlernen gleich. Ihre Interpretation des Begriffes richtet sich an den eigenen Erfahrungen mit dem Integrationskurs aus. *Integration ist* für Inci, *was der Integrationskurs vermittelt*, also in erster Linie die deutsche Sprache in Wort und Schrift. Inci, die selbst zum Integrationskurs verpflichtet wurde, begreift Integration entsprechend verengt als Forderung an die Ausländer_innen, die in Deutschland leben wollen, sich sprachlich zu assimilieren. Die Beiträge von Ausländer_innen zur Integration sind Motivation und Leistungswillen.

Im nächsten und letzten Absatz des Interviews löst sie sich sowohl von der Integrationsdebatte als auch dem Integrationsbegriff und spricht vom universellen

64 Interview mit Inci, S. 7, Z. 249-254.

Menschsein. Ihre eigene Auffassung läuft den hegemonialen Deutungsmustern zur Integration zuwider:

»Aber ... aus welchem Land man kommt ist egal, wir sind alle Menschen. Wir sind alle Menschen, wir haben alle das gleiche Blut. Es ist egal, welche Sprache, welches Land, welche Kultur, welcher Glaube. Für mich.«⁶⁵

Die Schlussbemerkung »für mich«, also für sie sei das so, schränkt den Geltungsbereich ihrer Auffassung ein. Sie macht die Erfahrung, dass es für die deutschen Behörden und das Integrationsprogramm nicht egal ist. Aus welchem Land jemand kommt und über welche Sprachfertigkeiten er_sie verfügt, entscheidet über Verpflichtung oder Freiwilligkeit, Kultur und Glauben werden de-/lokalisiert und als zugehörig oder fremd deklariert. Das deutsche Integrationskonzept stellt universelle Werte infrage. Inci spiegelt diese Infragestellung, indem sie universelles Menschsein und die Egalität lediglich als ihre eigene Auffassung betont. Universelles Denken passt nicht zum deutschen Integrationskonzept.

Kennzeichen der Fallstruktur – Veränderungsprozesse von der rezeptiven zur produktiven Grundhaltung

Im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass Inci sich zu einem früheren Zeitpunkt nicht als kompetente Interaktionspartnerin in der deutschsprachigen Umwelt wahrgenommen hat. Auf Ansprache in deutscher Sprache reagiert sie mit einer Erstarrung. Das ist ein Zeichen einer identitären Erschütterung. Sie erlebt einen Leidensdruck, der zur Neuausrichtung ihrer Identität und ihres Selbstbildes führt. Das neue Selbstbild ist defizitorientiert und basiert auf einem Mangel: fehlende Deutschkenntnisse, denn Türkisch zählt nicht als legitime Ressource und eine fehlende berufliche Qualifikation, denn ihre vorhandene wird nicht anerkannt. Mit der Verinnerlichung dieses neuen Selbstbildes und den erst dann folgenden Bildungsprozessen kann man auch Prozesse der Habitustransformation identifizieren.

Incis Strategie, in der deutschsprachigen Umwelt nach Personen Ausschau zu halten, die Türkisch sprechen und ihr helfen können, über das vermehrte Fragenstellen nach Erlangung von zunehmenden Deutschkenntnissen, bis zur eigenständigen und autonomen Steuerung der Interaktionen, kann als eine *Habitustransformation von der rezeptiven zur produktiven Grundhaltung* gedeutet werden. Ein Wechsel der Kommunikationsgewohnheit wurde von ihr bewusst als Lerner_innenstrategie eingesetzt, um sprachliche Geläufigkeit zu üben und ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Durch die Umsetzung dieser Lerner_innenstrategie wandelt sich ihre Rolle innerhalb der Interaktion, sie macht die Erfahrung einer kompetenten und autonomen Interaktionspartnerin und ein neuer Habitus etabliert sich nach

65 Interview mit Inci, S. 8, Z. 276-278.

und nach. Den Hintergrund dieses Prozesses bietet aber die gesellschaftliche Entprivilegierung der türkischen Sprache, die sie sogar als Nicht-Sprache, als *nichts verstehen können* definiert, weil Interaktionen in türkischer Sprache nicht den Anforderungen des monolingual deutschsprachigen Sozialraums entsprechen. Diese Monolingualität ist eine Norm und keine Beschreibung der sozialen Wirklichkeit, denn Incis Türkischkenntnisse dienen ihr zur Interaktion und sind durchaus nützliche Ressourcen im Alltag.

Ihre Rolle innerhalb des Familienverbandes wandelt sich *von der Hausfrau und Mutter zur Haupternährerin* mit der Zielvorstellung einer Berufstätigkeit im Normalarbeitsverhältnis oder noch lieber als Selbstständige. Grundlage ist die Arbeitslosigkeit ihres Mannes, der erfolglos zahlreiche Bewerbungen geschrieben hat und die sich in der Folge ergebende existenzielle Unsicherheit der Familie. Inci hat deshalb beschlossen, durch ihre Berufstätigkeit eine Existenzgrundlage zu schaffen. Das Ziel ist aber an die zweite Stelle gerückt, da das Ausländeramt sie aufgrund einer unterstellten besonderen Integrationsbedürftigkeit zur Integrationskurserteilnahme verpflichtet hat. Inci berichtet, dass jetzt das Bestehen des Kurses ihre Arbeitserlaubnis sichert und nicht die gewünschte Vollzeitberufstätigkeit, was großen Stress mit psychosomatischen Beschwerden verursacht.

Es entsteht eine absurde Situation: Inci, die im Familienverband die geringsten Deutschkenntnisse besitzt, entscheidet ausgerechnet mit ihren Deutschkenntnissen über die Erteilung der gewünschten Arbeitserlaubnis und die Existenzsicherung der Familie.

Obwohl Inci ihr vorrangiges Ziel, als Tagesmutter berufstätig zu sein, verschieben muss, sieht sie den positiven Nutzen zunehmender Deutschkenntnisse und neu entstehender Bildungschancen. Inci entwickelt sich mehr und mehr zu einer autonomen Lernerin, die Bildung als Prozess begreift und kompetent neu entstehende, biografische Möglichkeiten auslotet und plant.

Die entstehenden Bildungschancen generalisiert sie in einem Plädoyer für die Wahrnehmung sich bietender Optionen auch für andere. Sie generalisiert auf diese Weise auch ihre eigene Bildungsaspiration. Ihr Plädoyer für die Wahrnehmung von Bildungschancen ist eine Ermutigungsstrategie, Chancen erstens als solche wahrzunehmen und sie zweitens auch zu nutzen. Sie ermutigt ihre Nachbarin, die deutschsprachige Umwelt mit den Möglichkeiten zur Interaktion als Lernort zu interpretieren, sprachlich zu handeln und dazuzulernen. Bildung begreift sie als Prozess mit einer großen Diversität an Anschlussmöglichkeiten. Nicht entscheidend sei, welchen Kurs man absolviere, sondern, dass man überhaupt an Bildung teilnehme. *Die Bildungsinklusion und nicht der konkrete Kurs generiert Zukunftschancen.* Inci nimmt in ihrer Familie eine aktive Rolle beim Lernen der Kinder ein, nimmt an Schulveranstaltungen teil, bringt sich als Mutter ein und unterstützt das schulische Lernen. Mit ihren Kindern ausschließlich Deutsch zu sprechen, war eine elterliche

Entscheidung mit der Intention der Erhöhung der Bildungschancen. Ihre Kinder wachsen mit Deutsch als Erstsprache auf.

Im ersten Teil dieser Studie wurde diskutiert, dass Mehrsprachigkeit wesentliche Vorteile hat – neben einem Wert des Erhalts von Familien- und Herkunftssprachen an sich. Inci folgt aber dem Muster der gesellschaftlichen Integrationsdebatte, die der Einsprachigkeit den Vorzug gibt.

Für Inci persönlich ergibt sich ein Möglichkeitsraum, der aus der bedrückenden Situation der Arbeitslosigkeit des Ehemannes durch eigene Berufstätigkeit herausführt und eine befreiende Zukunftsoffenheit repräsentiert. Die Verantwortung zur Ernährung der Familie geht von ihrem Ehemann, der durch die Erfolglosigkeit seiner Bewerbungen arbeitslos bleibt, auf sie über.

Damit einhergehend könnte man Inci einen Emanzipationsschub unterstellen, wenn man davon ausgeht, dass sie vor dieser Verantwortungszunahme weniger emanzipiert war. Dafür ergeben sich jedoch keine Hinweise, schaut man einmal genauer hin.

Inci erzählt, dass der Mann schon *die ganze Zeit* arbeitslos gewesen sei und sie deshalb *immer* in Minijobs gearbeitet habe. Die Familie bezog also Hilfen zum Lebensunterhalt und als zusätzliches Einkommen verfügte sie nur über das von Inci. Sie war also bereits diejenige, die für ein Einkommen sorgte, als sie noch nicht die Rolle der Ernährerin einnahm. Der nun anstehende Wechsel der Rolle besteht darin, dass die Hilfe zum Lebensunterhalt wegfallen soll und Inci das Einkommen der Familie allein erwirtschaften möchte.

Von einem Emanzipationsschub bezüglich der Geschlechterrolle kann nicht die Rede sein, durchaus aber von einem Wandel in der finanziellen Autonomie der Familie, die zukünftig nicht mehr von staatlichen Leistungen abhängig ist. Es handelt sich bei dem eingeschlagenen Weg also um einen *Prozess der Emanzipation des Familienverbandes vom Sozialstaat* und damit einen Wandel der sozialen Position durch einen Statusgewinn, der die ganze Familie betrifft. Dass Inci dabei an eine in der Türkei erlangte und in Deutschland nicht anerkannte Qualifikation anknüpfen und dieselbe Tätigkeit mit großer intrinsischer Motivation wieder ausüben möchte, zeigte sich bereits in dem selbstverantwortlich gesuchten siebenwöchigen Praktikum, dass sie zusätzlich zu einem selbstständig begonnenen Tageskurs Deutsch absolvierte. Ihr Bemühen, die berufliche Position zurück zu gewinnen, die sie in der Türkei bereits einnahm und die sie in Deutschland verloren hat, dauert also schon länger an und in dieses Ziel hat sie bereits viel investiert. Sie verfolgt es eigenständig und selbstorganisiert. Der Integrationskurs durchkreuzt ihre eigenen Pläne, auch wenn er nützliche Sprachfertigkeiten vermittelt.

Die Basis des Aufstiegs ist ein sozialer Abstieg, der sich aus der fehlenden Anerkennung ihres ausländischen Zeugnisses ergibt. Incis Ziel ist die stetige Bildungsinklusion mit Auslotung neuer beruflicher Chancen.

4.1.2 Sirada – Heute spricht mein Mann auch Thai

Familiennachzug, die deutsche Sprache im Familienalltag und die fehlende Anerkennung des Hauptschulabschlusses

Tabelle 4: Informationen über Sirada

Sirada					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprachen	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Weiblich	26 Jahre	Thailändisch	L1: Thai L2: Englisch	Verheiratet mit einem Deutschen, 1 Tochter, 3 Jahre	keine Berufstätigkeit

Sirada erzählt von sich:

»Ich komme aus Thailand.«⁶⁶

(Originaler Sprachhabitus zur Veranschaulichung: »Ich komme aus Thailand«.)

»Ich bin vier Jahre hier, eigentlich schon lange.«⁶⁷

(»Ich bin vier Jahre hier, eigentlich schon lange.«)

»Der Grund war, ich habe meinen Mann kennengelernt in Thailand, dann ging es so ca. ein bis zwei Jahre, weiß ich nicht, dann wollte ich nach Deutschland ihn besuchen. Ich habe hier auch eine Tante und eine Cousine. Ja, und dann war ich in Deutschland auf Besuch, dann zurück nach Thailand. Dann wollte mein Mann mich heiraten und dann bin ich nach Deutschland gekommen.«⁶⁸

(»Der Grund war, ich mit meine Mann kennengelernt in Thailand, ca. ein Jahr ging bis zwei Jahre so, weiß ich nicht, dann wollte ich nach Deutschland ihn besuchen. Ich haben hier auch eine Tante und eine Cousine. Ja und dann war ich in Deutschland auf Besuch, dann zurück nach Thailand. Dann mein Mann wollte mit mir heiraten und dann bin ich nach Deutschland gekommen.«)

66 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 2.

67 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 6.

68 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 8-11.

»Mein Mann ist Deutscher.«⁶⁹
 (»*Meine Mann ist Deutscher.*«)

Sirada führt eine binationale Ehe und hat ihren deutschen Mann in Thailand kennengelernt. Nach einem Besuch in Deutschland hat er ihr offenbar einen Heiratsantrag gemacht, so dass sie dann nach Deutschland kam, um ihn zu heiraten. Sirada nennt nur den Wunsch ihres Ehemannes, sie zu heiraten und nicht ihren Wunsch, ihn zu heiraten. Im Fall des Familiennachzugs zu einem Deutschen ist ein Zusammenleben ohne Trauschein aus aufenthaltsrechtlichen Gründen keine Option. Sein Wunsch, sie zu heiraten, begründet ihr Recht, zu ihm zu ziehen. Seine deutsche Staatsbürgerschaft ist für ihr Aufenthaltsrecht maßgeblich. Traditionelle Muster von Ehe und Familie werden zur Voraussetzung eines legalen Aufenthalts gemacht und aus aufenthaltsrechtlichen Gründen reproduziert – und nicht, weil Mehrheimische von traditionellen Familien- und Weltbildern überzeugt wären. Eine längere Kennenlernphase während eines Zusammenlebens ohne Trauschein ist aus aufenthaltsrechtlichen Gründen nicht möglich.

Siradas Tante und Cousine leben bereits in Deutschland. In Siradas Herkunftsfamilie gibt es also bereits mehrere Migrationsereignisse. Andere Familienmitglieder wohnen schon in Deutschland, als Sirada dorthin umzieht. Das erzählt sie im Zusammenhang mit dem Besuch ihres jetzigen Ehemannes. Vielleicht spielten diese Familienmitglieder während ihres Besuchs eine Rolle, denn sie hat eventuell dort gewohnt, oder sie haben sie nach Deutschland eingeladen oder ihr Informationen gegeben, die für sie hilfreich waren. Ihr erster Wohnort war [Bottrop]:

»Erst wohnte ich in [Bottrop] und circa nach zwei oder drei Monaten bin ich umgezogen nach [Ruhrgebietsstadt].«⁷⁰

»Wir haben einen deutschen Freundeskreis, aber sie wohnen in der anderen Stadt und da haben wir nicht so den Kontakt.«⁷¹

Sirada hatte freundschaftliche Kontakte direkt nach ihrem Zuzug nach Deutschland an ihrem ersten Wohnort [Bottrop]. Am jetzigen Wohnort, einer anderen Ruhrgebietsstadt, ist das anders. Hier gibt es dieses freundschaftliche Netz nicht. Mit dem Umzug hierher fehlen ihr die freundschaftlichen Kontakte.

Sirada erzählt zu ihrem Schulabschluss:

»Also ich habe in Thailand vergleichbar Hauptschulabschluss, aber in Deutschland zählt das nicht, meine ... das ist anders, zum Beispiel in Thailand wenn du eine vier hast bist du gut, aber in Deutschland wenn du eine eins hast, bist du gut,

69 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 13.

70 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 15-16.

71 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 76.

mit Punkten und so ist das anders. Und dann hat die (*Anmerkung des Verfassers: eine Angestellte beim Amt*) gesagt, es geht nicht so in Deutschland. Ich muss nochmal Schule machen in Deutschland und dann eine Ausbildung versuchen. Also ich habe auch wie viele Ausländer ein Problem, weil wir wohnten nicht in Europa, sondern in Asien, und da gibt es viele Unterschiede.«⁷²

Eine Anerkennungsproblematik entsteht bei ihrem Bildungsabschluss wie bei außereuropäischen Bildungsabschlüssen generell. Auf die Frage »und nun nehmen Sie am Integrationskurs teil?« geht sie auf ihren Schulabschluss in Thailand ein. Die Teilnahme am Integrationskurs bringt sie also direkt mit der Nicht-Anerkennung ihres Schulabschlusses in Verbindung. Sirada generalisiert das Anerkennungsproblem als eines, das sie »wie viele Ausländer« hat, die »nicht in Europa« wohnten. Sie nennt Unterschiede, etwa das Punkte- und Notensystem zur Bewertung von Leistungen. Auf mögliche inhaltliche Unterschiede geht sie nicht ein.

Sirada kann nicht an den in Thailand bereits erworbenen Schulabschluss anknüpfen, der ihr eine Teilnahme an einer Ausbildung ermöglichen würde, sondern muss erst die deutsche Sprache erlernen und dann *erneut* die allgemeinbildende Schule besuchen. In diesem Abschnitt steht der Integrationskurs also nicht für sich, etwa, um allgemein die deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern. Der Integrationskurs gehört stattdessen zu einem Bildungsweg, der zu einem in Deutschland gültigen Hauptschulabschluss und einer Ausbildung führen soll. Grundlage dieses Bildungsweges ist die fehlende Anerkennung ihres thailändischen Schulabschlusses. Er ist kein Anknüpfen oder Fortführen, sondern enthält aus biographischer Perspektive eine Wiederholung. Durch die Brille des deutschen Bildungssystems aber wird diese Wiederholung gar nicht sichtbar, weil Sirada in dieser Perspektive noch nie einen gültigen Hauptschulabschluss besessen hat. Sirada erzählt:

»Also, ich habe meine Schulunterlagen nur meinem Mann gezeigt und der hat mit dem Amt gesprochen, und dann haben die gesagt, das geht leider nicht so auch mit dem Deutsch, und dann das Amt hat den Vorschlag, muss ich dann nochmal in einen Kurs, damit ich besser Deutsch lerne und schreibe. Und wenn ich den Kurs gut schaffe, dann in eine normale Schule, und dann mal gucken, gute Noten oder schlechte Noten. Und danach Ausbildung machen, ob ich einen Beruf machen kann und was ich machen will und so.«⁷³

»Ich habe schon mal in [*Bottrop*] einen Kurs gemacht, und ja, das war auch richtig schön und auch der Lehrer richtig gut, und trotzdem war ich nur bis Modul zwei da, dann bin ich schwanger geworden und dann im Kurs nicht mehr da gewesen.«⁷⁴

72 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 116-121.

73 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 124-128.

74 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 2-4.

Sie hat in einem Gespräch mit ihrem Ehemann und er dann mit einer Amtsperson ihre Situation reflektiert und Sirada hat erfahren, dass ihr Schulabschluss nicht anerkannt wird und sie auch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt. Einen früheren Deutschkurs an ihrem ersten deutschen Wohnort, mit dem sie sehr zufrieden war, hat sie wegen einer Schwangerschaft abgebrochen. Das Lernen wurde also durch ein Vereinbarkeitsproblem vorerst unterbrochen und dann legte Sirada eine Familienphase ein. Nun »muss« sie auf Veranlassung des Amtes zur Fortsetzung ihres Bildungsweges erneut einen Deutschkurs als Bestandteil des Integrationskurses besuchen und kann bei erfolgreichem Abschluss eine allgemeinbildende Schule besuchen.

Die Möglichkeit, sich nach dem Integrationskurs ohne Hauptschulabschluss auf einen Ausbildungsplatz zu bewerben, wurde ihr nicht nahegelegt. Der BIBB-Datenreport 2019 belegt, dass nur 3,7% der Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen Personen ohne Schulabschluss betreffen (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2019: 139⁷⁵). Diese Möglichkeit wurde Sirada nicht nur nicht nahegelegt, sondern auch nicht aufgezeigt. Die Behörde generalisiert die Nicht-Anerkennung der Äquivalenz, obwohl ein potenzieller Arbeitgeber bei der Vergabe eines Ausbildungsplatzes den vorliegenden thailändischen Hauptschulabschluss als Vorbildung anerkennen könnte – selbst dann, wenn ihm keine Vergleichbarkeit bescheinigt wird. Die Behörde differenziert nicht zwischen formaler Gültigkeit und inhaltlicher Arbeitsmarktrelevanz eines Zeugnisses.

Sirada möchte erst nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule anhand der erzielten Ergebnisse, »gute Noten oder schlechte Noten«, entscheiden, wie es mit der Berufsbildung weitergeht und »ob« und »was« für ein »Beruf« für sie infrage kommt. Berufschancen entstehen, davon ist sie überzeugt, durch individuelle Leistungen jedes_jeder Einzelnen, ablesbar an den erzielten Abschlussnoten. Sirada geht auf die Noten, die sie in Thailand erhalten hat, gar nicht ein, sondern erklärt lediglich Unterschiede des thailändischen und deutschen Notensystems. Die bescheinigten Leistungen spielen wegen der fehlenden Anerkennung keine Rolle und sind ihr auch keine Erwähnung wert.

»Eigentlich früher musste man auch machen wegen dem Amt und damit wir die Sprache lernen, weil früher habe ich gar nichts verstanden auf Deutsch, und dann bin ich in die Schule gegangen, und dann ein bisschen Deutsch verstanden. Aber Schreiben war nicht so perfekt, nicht richtig eigentlich.«⁷⁶

»Also ich wollte, also wenn ich richtig Deutsch lesen kann und schreiben kann, dann wollte ich die normale Schule in Deutschland machen, weil meine Schule in

75 https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf

76 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 19-21.

Thailand in Deutschland nicht anerkannt wird, und dann wollte ich Ausbildung, Beruf machen.«⁷⁷

Die Veranlassung zur Teilnahme am Integrationskurs liegt sowohl beim früheren Kurs in [Bottrop] wie auch am jetzigen Wohnort beim Amt. Sirada begründet die Anordnung der Teilnahme mit ihren mangelnden Deutschkenntnissen. Die Defizite umfassten produktive wie rezeptive Fertigkeiten und geschriebene sowie gesprochene Sprache. Sirada diagnostiziert selbst bei sich entsprechenden Lernbedarf und leitet daraus Lernziele ab, die für sie zur Voraussetzung des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule werden sollen. Es geht ihr nicht lediglich um die Erfüllung der Teilnahmepflicht und deshalb spricht sie auch nicht vom Bestehen des Integrationskurses als formale Voraussetzung für den allgemeinbildenden Schulbesuch. Sie stellt auf das Erreichen der inhaltlichen Lernziele dieses Kurses ab, die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse als »richtig Deutsch lesen« »und schreiben«.

Für ihren weiteren Bildungsweg sind gute Deutschkenntnisse das erste und vorerst wichtigste Lernziel. Sirada hätte durchaus im häuslichen Umfeld die Möglichkeit, Deutsch zu sprechen und zu üben. Sie berichtet aber, dass sich das nicht ohne Weiteres realisieren lässt:

»Also am Anfang, wo wir uns kennengelernt haben, nix so ... bisschen Englisch, bisschen Deutsch, und dann wo er zurück nach Deutschland gekommen ist, hat er irgendwie Thailändisch gelernt, damit mit mir der Kontakt geht. Und dann hat er auch mit mir Thai gesprochen und mehr Deutsch, damit ich das auch verstehe. Heute spricht er auch Thai, und manchmal Deutsch, und daher lerne ich auch nicht so schnell mit meinem Mann Deutsch. Weil er spricht auch Thai. Und unsere Tochter lernt beide Sprachen, daher muss ich auch Thai reden immer.«⁷⁸

In der Kennenlernphase spricht Sirada mit ihrem jetzigen Ehemann Englisch und Deutsch, jedoch nur ein »bisschen«. Siradas Ehemann hat dann nach seiner Rückkehr nach Deutschland Thai gelernt, um die Interaktionsmöglichkeiten mit Sirada zu verbessern.

Heute spricht ihr Mann noch immer Thai und nur »manchmal Deutsch«. Weil die Tochter zweisprachig aufwachsen soll, muss sie auch mit ihr Thai sprechen, um dieses Ziel zu erreichen. Die angestrebte Zweisprachigkeit der Tochter führt zu einer Verringerung der Möglichkeiten, im häuslichen Umfeld Deutsch zu sprechen. Keines der beiden Ziele lässt sich aufschieben: Einerseits müssen sie kindliche Prozesse des Spracherwerbs nutzen, damit ihre Tochter Thai als Erstsprache

77 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 23-25.

78 Interview mit Sirada, S. 2, Z. 54-59.

erwirbt, andererseits benötigt Sirada Deutschkenntnisse für ihren weiteren beruflichen Werdegang und den erfolgreichen Abschluss des Integrationskurses. Sirada nimmt hier zwei verschiedene Rollen ein: Sie lehrt Thai und lernt Deutsch. Sie erlebt einen Inter-Rollenkonflikt: Als Mutter muss sie zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Tochter Thai sprechen und als Integrationskursteilnehmerin parallel Deutsch lernen und im Alltag üben.

Der Ehemann hat, als Sirada noch in Thailand war, durch das Erlernen der thailändischen Sprache die Initiative ergriffen, die Interaktionsmöglichkeiten von seiner Seite aus zu erhöhen. Zeitgleich spricht er mit ihr auch Deutsch und sie beginnt, die Sprache zu erlernen. Seine Thaikenntnisse gehen aber nicht parallel mit einem Zuwachs an Siradas deutschen Sprachfertigkeiten einher. Nach und nach wird Thai zur Familiensprache. Sirada berichtet über den Sprachhabitus ihres Mannes:

»Also er hat immer vergessen richtig Deutsch zu sprechen. Also ein Wort auf Deutsch und eins auf Thai, zwischen den Sprachen immer Er kann richtig gut Thai, circa 60 bis 50 Prozent Thai sprechen und kann alles verstehen.«⁷⁹

Sirada ist diejenige im Familienalltag, die über das höchste Sprachbeherrschungsniveau der Familiensprache verfügt und der Tochter und dem Ehemann Thai beibringt. Dass es sich dabei nicht um die Umgebungssprache handelt, spielt innerhalb der Familie erst einmal keine Rolle. Der Ehemann »hat immer *vergessen*, richtig Deutsch zu sprechen«. Es hat also eine Normalisierung und Gewöhnung stattgefunden, aus der resultiert, dass der Ehemann nicht mehr hinterfragt, aus welchen Gründen und mit welchen Folgen innerhalb der Familie Thai gesprochen wird.

Der Ehemann hat einen sprachlichen Habitus des typischen Code-Switchings zwischen verschiedenen Sprachen entwickelt (s. Kapitel 1.1.4). Das ist eine Strategie, um Lücken im Vokabular zu kompensieren und ist in Bezug auf das Ziel der Verständigung dann erfolgreich, wenn der_die Interaktionspartner_in auch über die kompensatorisch eingesetzten Wörter der anderen Sprache verfügt. Sirada ist aber erst dabei, das deutsche Vokabular zu erlernen, das hier eventuell bereits vom Ehemann eingesetzt wird, um ihm unbekannte Wörter in Thai zu ersetzen. Sirada bietet ihrem Mann und ihrer Tochter die Möglichkeit, Thai von ihr zu lernen, erhält aber im Gegenzug keine ausreichenden Möglichkeiten, Deutsch zu lernen.

Die innerfamiliäre Privilegierung einer im deutschen Sozialraum marginalisierten Sprache verfestigt die Entprivilegierung der Sprecher_innen, denn die Thaikenntnisse spielen innerhalb der Lernprozesse im einsprachig stattfindenden Integrationskurs wie im monolingual verstandenen Alltag und Arbeitsmarkt keine Rolle. Auch beim Amt zeigen sich Probleme:

79 Interview mit Sirada, S. 2, Z. 62-64.

»Bei dem Amt habe ich auch nicht alles kapiert, er (*Anmerkung des Verfassers: ihr Ehemann*) spricht mit dem Amt, für mich ist das da schon schwer zu verstehen.«⁸⁰

Siradas Fähigkeit, mit Ämtern in deutscher Sprache über sich und ihre Situation zu sprechen, ist begrenzt. Diese sprachliche Grenze ohne Kompensationsmöglichkeiten, etwa durch Dolmetscher_innen, beschränkt ihre Möglichkeit, sich eigenständig Informationen einzuholen und ist daher eine Barriere in Bezug auf das selbstständige Planen ihrer Bildungs- und Berufsbiografie. Es entsteht eine Abhängigkeit vom Ehemann.

Beim Amt findet die Interaktion zwischen Behördervertreter_in und Siradas Ehemann statt. Der_die Behördenvertreter_in spricht nicht mit Sirada, sondern nur über sie. Sirada ist bereits bei ihrem Aufenthaltstitel von ihrem Ehemann abhängig und ohne Dolmetscher_in nun zusätzlich bei der Verständigung mit Ämtern und Behörden.

Einbettung des Kurses in die Alltagsstruktur

Sirada berichtet, dass der Integrationskurs am Morgen für sie und ihre Familie eine Belastung darstellt. Dadurch, dass sie sehr früh aufstehen muss, wacht auch ihre Tochter früher auf und ist dann schon mittags müde:

»Also meine Tochter ist noch klein, die war noch nicht im Kindergarten und manchmal muss ich richtig früh aufstehen, und Essen muss ich machen, also ich finde der Morgenkurs ist ein bisschen hart. Also ein Nachmittagskurs ist nicht so schlimm, weil man dann morgens halt ein bisschen Ruhe hat und Kaffee trinken kann. Und fit ist. Und der Nachmittagskurs ist gut, weil das Mittagessen dann fertig ist, danach gehen wir dann noch zur Schule, lernen, und am Abend nach Hause. Jetzt habe ich Stress, der Morgen ist hart, weil wir auch einen Hund haben und auch eine Katze. Und Hunde müssen früh raus, und manchmal schläft das Kind noch und dann wacht sie deswegen auf. Und dann am Mittag fängt sie schon an, müde zu sein. Aber sie will auch nicht schlafen, das ist dann ein bisschen hart am Tag.«⁸¹

Der Integrationskurs am Morgen verschiebt die Zeit, in der die Familienarbeit stattfindet, in die früheren Morgenstunden. Die Tochter geht noch nicht in den Kindergarten und könnte eigentlich länger schlafen, wird aber durch die frühen Aktivitäten von Sirada geweckt. Früh am Morgen führt sie nicht nur den Hund aus, sondern bereitet auch das Essen zu. Es ist wohl das Mittagessen gemeint, das sie dann nach Kursende nur noch aufwärmt.

80 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 133-134.

81 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 95-102.

Der Nachteil, der sich ihrer Meinung nach durch den Vormittagskurs ergibt, ist Müdigkeit sowohl bei ihr als auch bei ihrer Tochter.

Sirada fehlt morgens »ein bisschen Ruhe« und Zeit zum »Kaffee trinken«. Wenn man morgens Zeit hat, ist man auch »fit«, also entsprechend leistungsfähig. Sie beklagt, dass am Morgen die Zeit fehlt, den Tag in Ruhe anzugehen und ausgeschlafen zu beginnen. Bei ihrer Tochter zeigt sich der fehlende Schlaf durch das zu frühe Erwachen dann am Mittag, wenn sie müde wird. Einen Mittagsschlaf möchte die Tochter aber auch nicht machen. Sirada empfindet daher den Vormittagskurs als »hart«, eine Wendung, die sie dreimal in diesem Zusammenhang benutzt. Sie zieht das Fazit, dass sie am Morgen »Stress« hat, sich also in einer Belastungssituation befindet.

Eine Teilnahme an einem Nachmittagskurs hätte Vorteile: Am Morgen wäre genug Zeit zum Ausschlafen und Aufstehen und für die häuslichen Pflichten. Es wäre Zeit genug für das Mittagessen und erst dann, nachdem die familiären Pflichten erfüllt sind, wäre der Kurs an der Reihe. Der Nachmittag gehörte dem Lernen und der Abend stünde wieder zur Verfügung.

Die Nachteile, die sich in der Alltagsstruktur durch die Teilnahme am Vormittagskurs zeigen, sind keine Vereinbarkeitsprobleme durch die Überschneidung verschiedener Verpflichtungen. Es gibt keine strukturellen Schwierigkeiten, den Integrationskurs und häusliche Verpflichtungen in Einklang zu bringen. Die Probleme betreffen stattdessen ein beeinträchtigtes Wohlbefinden durch Schlafmangel. Der Fokus bei der Einschätzung der Vor- und Nachteile von Kurszeiten richtet sich dementsprechend auf diesen Aspekt. Sirada erlebt subjektiv Stress durch ein zu frühes Aufstehen und die Störung des Schlafes ihrer Tochter. Da der Morgen bei einem Nachmittagskurs später beginnen würde, geht sie davon aus, dieses Problem wäre dann nicht vorhanden.

Aber wie würde sich ein Nachmittagskurs auf die Alltägliche Lebensführung auswirken? Vielleicht wären eine andere Versorgung und Betreuung der Tochter und ein Hundesitter zu organisieren. Die Leistungsfähigkeit am Nachmittag könnte nach der Erfüllung der häuslichen Pflichten beeinträchtigt sein. Sirada stellt sich diese Fragen nicht und so bleibt auch die Beantwortung offen.

Die aktuell dem Integrationskurs angepasste, neue Struktur des familiären Alltags löst nicht das grundsätzliche Problem der Konkurrenz des Integrationskurses zu familiären Aufgaben. Die Strukturierungsleistung ist folglich nicht geeignet, das Problem angemessen zu lösen, obwohl Sirada die ihr zur Verfügung stehenden Mittel ausgeschöpft hat. Die Kursteilnahme ist und bleibt eine Belastung für Siradas Alltag, den sie zwar bewältigt, jedoch nicht unter der Bedingung optimalen Wohlbefindens.

Suchbewegungen zu Bildung und Beruf

Siradas Bildungsziel ist der Erwerb des Hauptschulabschlusses und als seine Voraussetzung der erfolgreiche Abschluss des Integrationskurses. Im Anschluss an den Hauptschulabschluss möchte sie eine Berufsausbildung machen. Welche weiß sie noch nicht.

Sirada kann weder formal noch inhaltlich an ihr erworbenes Wissen anknüpfen, wie sich am Beispiel ihrer Englischkenntnisse zeigt:

»In Thailand habe ich nicht so eine große Schule besucht, aber es gibt nur Thai und Englisch. Also viele Leute können Englisch sprechen, aber von mir aus, ich wollte mehr Sprachen lernen, weil das besser ist. Ich will auch mal, wenn ich Deutsch besser kann, dann würde ich auch mal einen Englischkurs machen, da weitermachen. Englisch habe ich nur in Thailand gelernt, hier nicht mehr. Weil viele Deutsche verstehen auch kein Englisch, die sprechen nur Deutsch.«⁸²

Sirada hat in Thailand mit Englisch bereits eine Weltsprache erlernt. Anders als in Thailand wird es in Deutschland aber nicht verstanden. Trotzdem möchte sie in Deutschland an die erworbenen Englischkenntnisse anknüpfen und nach Verbesserung der Deutschkenntnisse einen Englischkurs absolvieren. Der Englischkurs wird also nicht unter den Nutzen-Aspekt der Vergrößerung der Möglichkeiten zur Interaktion im deutschsprachigen Alltag gestellt, da er hier eben diesen Nutzen gar nicht bringt, sondern zeigt ein intrinsisches Interesse, das über den praktischen Nutzen im Alltag hinausgeht. Die Formulierung, sie wolle »von mir aus« »mehr Sprachen lernen«, belegt die intrinsische Motivation und zeigt ein grundsätzliches Interesse am Erlernen von Sprachen.

Sprachenlernen gehört also zu ihren Bildungsinteressen, die nicht nur in einen Zusammenhang mit Nützlichkeitsüberlegungen gestellt werden. Englischkenntnisse sind in Deutschland in erster Linie kulturelles Kapital und Bestandteil von allgemeinbildenden Schulabschlüssen. Welchen beruflichen Weg Sirada einschlägt, ist noch offen.

»Ich weiß noch nicht, was ich nach dem Kurs mache. Eigentlich wollte ich den Verkäuferberuf machen, weil ich in Thailand auch ein bisschen als Verkäuferin tätig war. Ich bin aber nicht sicher, ob das überhaupt gut ist.«⁸³

Zum jetzigen Zeitpunkt weiß Sirada noch nicht, wie sie nach dem Integrationskurs entscheiden wird. Sie überlegt, an bereits vorliegende berufliche Erfahrungen als Verkäuferin anzuknüpfen. Zwischen einer Tätigkeit »als Verkäuferin« und dem »Verkäuferberuf«, der einen beruflichen Bildungsgang voraussetzt, differenziert

82 Interview mit Sirada, S. 6, Z. 194-199.

83 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 27-29.

sie. Erst hatte sie die Idee, in Deutschland den Verkäuferberuf auszuüben, also eine Ausbildung als Verkäuferin zu absolvieren und damit ihre ungelernete Tätigkeit zu professionalisieren und weiterzuführen. Aus der fehlenden Anerkennung ihres Hauptschulabschlusses folgt die Unterbrechung der Linearität des Bildungsweges. Eine neue Linearität der beruflichen Entwicklung könnte sich entwickeln, wenn ihre bereits ausgeübte berufliche Tätigkeit durch Bildung auf ein höheres berufliches Niveau gehoben und fortgeführt würde.

Aber Sirada ist unsicher. Sie stellt infrage, ob dieser Weg »überhaupt gut ist«. Die Frage danach, ob es »gut ist« verweist auf zweierlei: Erstens generiert ein Berufsabschluss als Verkäufer_in nur ganz bestimmte berufliche Verwirklichungschancen und verunmöglicht gleichzeitig andere. Zweitens vervielfältigen sich die Möglichkeiten der Berufsbildung nach Abschluss des Integrationskurses und Hauptschulabschlusses und es entstehen dann ganz neue Chancen und Anschlussmöglichkeiten. Welcher Beruf tatsächlich für sie der Richtige ist, ist eine Frage, deren Beantwortung sie auf die Zeit nach Abschluss des Integrationskurses verschiebt. Unter den derzeitigen Bedingungen kann sie die beiden Fragen nicht beantworten. Ihre Berufserfahrung als Verkäuferin relativiert sich jedenfalls angesichts der durch Integrationskurs und Hauptschulabschluss neu entstehenden Optionen. An diesen neu entstehenden Chancen und nicht an der Linearität der Biografie muss sich der Beruf, den sie später auswählt, bewähren. Sirada plant, eine definitive Entscheidung erst später zu treffen:

»Also eigentlich muss man nach dem Kurs nochmal überlegen. Mal sehen, was für einen Beruf ich mache. Und was ich machen will und so.«⁸⁴

Parallel zu den Möglichkeiten verändern sich auch die Wünsche. Sirada möchte abwarten, wie sich ihre beruflichen Wünsche entwickeln, »nach dem Kurs nochmal überlegen«, und dann wird sich zeigen, was sie »für einen Beruf« ausüben wird.

Quereinstieg in den laufenden Integrationskurs und daraus folgende Schwierigkeiten

Sirada hat bereits in einem früheren Abschnitt berichtet, dass sie wegen einer Schwangerschaft den Integrationskurs unterbrochen hat. Nun steigt sie in einen laufenden Kurs ein. Leistungsdruck und Versagensängste sind die Folgen:

»Angst habe ich ein bisschen, weil ich nur circa zwei Module im ersten Kurs gemacht habe. Und hier sind ganz neue Module und ganz viele Sachen, die ich nicht verstehe.«⁸⁵

84 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 128.

85 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 32-33.

»Der Kurs ... ja wie gesagt, ich habe zwei Module gemacht, ich bin erst bei Modul 4 dazugekommen. Das ist schon wie zwei Kurse springen. Manchmal verstehe ich Wörter auch nicht.«⁸⁶

Nicht nur einzelne Wörter, sondern »ganz viele Sachen« versteht sie nicht. Durch das Auslassen zweier Module fehlen ihr wesentliche Inhalte. Auch das Aufkommen von Angst führt sie unmittelbar auf die fehlenden Module zurück. Sirada macht im Kursgeschehen die Erfahrung einer Überforderung mit dem Lernstoff, denn das Anforderungsniveau in dem Kurs ist für sie zu hoch. Auch bei den eingesetzten Lehrmitteln entstehen Schwierigkeiten:

»Wenn ich in diesen Kopien aus dem neuen Buch lese, verstehe ich manchmal nix. Muss ich nochmal und nochmal lesen, manchmal auch den Lehrer fragen, weil das Wort zu schwierig ist.«⁸⁷

Die Kursunterlagen selbst werfen Verständnisfragen auf, die sie sich auch durch mehrmaliges Lesen nicht immer autonom beantworten kann. Bei der Bearbeitung der Kursunterlagen benötigt Sirada Hilfe durch die Lehrperson.

Der Quereinstieg in den Kurs führt auch dazu, dass sie auf eine vorhandene Gruppenstruktur trifft, in der sich andere bereits kennen:

»Ich kenne auch die anderen nicht so aus den alten Modulen, und die reden auch manchmal mehr miteinander. Manchmal auch mit mir, aber ich bin meistens im Kontakt mit denen aus Modul vier. Ich habe nicht mit allen Kontakt im Kurs, also nur mit manchen.«⁸⁸

Diejenigen Kursteilnehmer_innen, die sich bereits aus vorangegangenen Modulen kennen, haben untereinander mehr Kontakt. Hier spielen auch Verständigungsschwierigkeiten eine Rolle:

»Die Gruppe ist auch nett, alle Leute, aber manchmal verstehen wir uns nicht so. Dann sagen wir es nochmal.«⁸⁹

»Sie sind richtig nett, sie fragen, woher kommst du und so weiter. Aber manchmal, verstehen die mich gar nicht. Meine Wörter. Und ich verstehe die auch nicht.«⁹⁰

Unterschiedliche Wortschatzkenntnisse begrenzen die Kommunikationsfähigkeit in der Gruppe. Das gegenseitige Interesse und der Wunsch, untereinander in Kon-

86 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 104-105.

87 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 109-110.

88 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 89-92.

89 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 79-80.

90 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 83-84.

takt zu kommen und sich über persönliche Dinge auszutauschen, sind zwar da, aber Sprachbarrieren verhindern, dass dieser Austausch uneingeschränkt gelingt.

Siradas Quereinstieg führt dazu, dass sie beim Verständnis der Kursunterlagen Hilfe durch die Lehrperson braucht und auch in der Interaktion mit den Kurskolleg_innen Verständigungsschwierigkeiten auftauchen.

Selbstgesteuertes Lernen mit Online-Spielen

Sirada nutzt deutschsprachige Medien. Der Erfolg fällt sehr unterschiedlich und bei Büchern sogar recht entmutigend aus:

»Also ein deutsches Buch habe ich schon mal versucht, aber das ist richtig schwer. Dann habe ich es nicht mehr versucht. Manchmal lese ich eine deutsche Zeitung. Ich schaue öfters deutsche Fernsehsender.«⁹¹

Einen Computereinsatz findet sie nützlich:

»Und wenn du einen Computer hast, dann kannst du mehr machen, mehr schreiben, mehr sprechen, mehr Kontakt. Ich habe gedacht, dann lernt man auch schnell Deutsch.«⁹²

Sirada spricht von der privaten Verfügbarkeit eines Computers, »wenn du einen Computer hast«, und nicht vom Einsatz eines Computers im Unterricht. Sie betont, dass ein Computer ein Mehr an Möglichkeiten vor allem bei den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen und mehr Kontaktmöglichkeiten bietet. Kontakte können nur geknüpft werden, wenn eine Internetverbindung vorliegt. Es geht Sirada bei der Antizipation des »mehr« »machen«, »schreiben«, »sprechen« und »mehr Kontakt« also um die digitalen Kommunikationsmöglichkeiten im Internet.

Der Lernprozess steht aber nicht in Konkurrenz zu einem Deutschkurs, sondern soll daran anschließen:

»Also am besten ist, erstmal im Kurs Deutsch hundert Prozent zu geben. Weil, wenn du einfach an den Computer gehst, verstehst du nicht, was die sagen, was da steht, du musst schon in einen Deutschkurs gehen, damit du weißt, was benutzen die da für Wörter. Und wenn das geht, dann geht es auch am Computer.«⁹³

»Der Kumpel hat mir den Computer gezeigt, der hatte irgendwie Urlaub oder so. Den Computer hat er mir gezeigt und dann hat er ein Spiel runtergeladen für mich.

91 Interview mit Sirada, S. 2, Z. 45-46.

92 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 141-143.

93 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 143-145.

Und hat gesagt, hier spricht man viel Deutsch. Es kann auch sein, dass die Türken auch viel spielen, aber es wird geschrieben am meisten Deutsch.«⁹⁴

Gute Deutschkenntnisse sind vonnöten, um an Online-Kommunikation teilzunehmen. Für deren Erwerb sorgt eine motivierte und erfolgsorientierte Teilnahme an einem Deutschkurs. Die Fertigkeiten aus dem Deutschkurs, wie zum Beispiel der Wortschatz, lassen sich, davon geht sie aus, parallel auch am Computer einsetzen. Ein »Kumpel« hat Sirada »den Computer gezeigt« und »ein Spiel heruntergeladen«, schon mit dem Zweck, dort ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, weil dort »am meisten Deutsch« »geschrieben« wird. Ihre oder seine Vermutung, dass womöglich »die Türken auch viel spielen« zeigt, dass die Online-Community von Diversität gekennzeichnet ist, möglicherweise mehrsprachig interagiert wird und sich die Diversität von Identitäten auch in Profilen und Avataren widerspiegelt. Sirada beschreibt ihren Lernprozess im Online-Spiel:

»Dann hat er gesagt, hier ist ein Spiel, es gibt auch das Online-Spiel Quest, das ist mit Text, wo du liest, was du machen musst. Und wenn du im Text liest, was da steht, lernst du mehr Deutsch und verstehst schneller. Am Anfang habe ich ihn immer gefragt, was muss ich machen und er hat gesagt, du musst hier im Text lesen, was da steht, was ist richtig. ... Ein Wort, was musst du machen, die anderen auch, aber du musst ein wichtiges Wort dann wissen. Dass du weißt, was du machen musst. Immer versuchen. Immer fragen, Wörterbuch benutzen, damit ich weiß, was ich machen muss. Und dann lerne ich auch richtig und gut.«⁹⁵

Sirada gibt ein Gespräch zwischen ihr und ihrem »Kumpel« wieder, das einerseits die Spielanleitung und andererseits Hinweise auf Sprachlernprozesse enthält. Die Charakterisierung des Spiels als »Quest« zeigt bereits, dass es sich um ein Spiel handelt, in dem Aufgaben zu lösen sind. Der Fortgang des Spiels hängt davon ab, die Aufträge zu verstehen und auszuführen. Schritt für Schritt kann sich Sirada von einer Aufgabe zur nächsten weiterarbeiten und sie mit der Hilfe eines Wörterbuches lösen. Das Spiel ist textbasiert und fordert Sirada heraus. Da die Aufgaben nacheinander erfolgen und immer nur eine Aufgabe zeitgleich gelöst werden muss, teilt sich die Bewältigung in diachrone kleine Lösungsschritte bei einfachen Spielregeln auf. Das Lernpensum bleibt überschaubar und der lineare Spielverlauf strukturiert das Vorgehen. Als Spiel verfolgt es den Zweck der Unterhaltung. Bei Sprachlernprozessen unterhalten zu werden, kann zusätzlicher Motivator sein. Sirada erlebt einen Übeeffect, ein sich zunehmend verbessertes Verständnis und Zeitersparnis.

94 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 148-151.

95 Interview mit Sirada, S. 4-5, Z. 151-157.

Sirada gibt in ihren Aussagen zur Nutzung des Computers das gesellschaftliche Deutungsmuster des Computers mit Internetzugang als *Möglichkeitsraum für weltweite Kommunikation* wieder. Sirada interagiert mit den Mitspieler_innen in virtuellen Rollen. Die Identität tritt hinter den Spielcharakter zurück. Kontaktschwierigkeiten wie in der Kursgruppe, wo die Kontaktintensität von der Dauer der persönlichen Bekanntschaft abhängt, erlebt Sirada im Internet nicht. In der virtuellen Kommunikation eines Online-Spiel handelt jede_r in seiner virtuellen Rolle und die Kontaktintensität ergibt sich aus dem Spielverlauf. Virtuelle Kommunikation in diesem spielerischen Sinn ist ein Simulationsprozess, in dem Sirada sich sprachlich ausprobieren und ihre Lernschritte dosieren kann.

Soziale Medien, Facebook und Chatrooms nutzt sie, um mit anderen Internetnutzer_innen zu interagieren. Es ist kein Gegensatz zur Face-to-Face-Kommunikation, sondern sie sieht es als komplementäres Verhältnis, bei dem sich beides ergänzt und gegenseitig unterstützt:

»Da sind viele Leute aus Deutschland. Also es spielen auch viele Deutsche und da im Online-Spiel musst du auch Texte schreiben, also im Kontakt mit anderen. Und manchmal kommen die auch in den Chat, wo wir miteinander Deutsch sprechen. Ich verstehe manchmal, manchmal auch nicht. Und das hilft auch richtig schnell zu lernen schreiben.«⁹⁶

»Also ich finde, wenn der Lehrer gut erklärt, das klappt auch gut, aber man muss auch mehr lernen, auch zuhause, und mehr Kontakt haben, also es ist egal, wo. Zum Beispiel du kannst auch zusammen mit anderen bei Facebook schreiben, oder wenn du Besuch hast, dann hast du sicher auch noch Freunde, die mit dir sprechen können und schreiben. Und dann lernt man auch schneller. Weil sonst sitzt du vier Stunden in der Schule, du bist circa vier Stunden zusammen, man unterhält sich ein bisschen, und dann bist du wieder zuhause.«⁹⁷

Sirada möchte mehr Kontakte pflegen und soziale Situationen herstellen, in denen sie Deutsch sprechen und schreiben kann. Sie sieht keinen qualitativen Unterschied, ob es sich um virtuelle oder reale Orte handelt, es ist »egal, wo«, Hauptsache, es ergeben sich entsprechende Interaktionsmöglichkeiten. Sie schafft sich also Interaktionssituationen, die ihre eingeschränkte Möglichkeit, in der Kursgruppe sprachlich zu interagieren, ergänzen.

Sherry Turkle beschreibt »die virtuelle Realität« (TURKLE 1998: 428) als »Übergangsraum« (ebd.: 429):

96 Interview mit Sirada, S. 2, Z. 47-50.

97 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 137-141.

»Sie kann das Floß, die Leiter, der Übergangsraum, das Moratorium sein, die man hinter sich läßt, sobald man einen größeren Grad an Freiheit errungen hat. Wir sollten das Leben auf dem Bildschirm nicht ablehnen, aber wir sollten es auch nicht als ein alternatives Leben betrachten. Wir können es als einen Freiraum zur persönlichen Weiterentwicklung nutzen.« (Ebd.: 429)

Diesen Übergangsraum nutzt Sirada zu ihrer persönlichen Weiterentwicklung und setzt virtuelle Kommunikationsräume bewusst als Lern- und Überaum für die Interaktion außerhalb des Internets ein.

Als kompetente, autonome Lernerin wählt sie bewusst das Internet als Lernort aus und steuert ihren Lernprozess. Sie berichtet von Fortschritten, sie lerne »richtig und gut«. Als autonome Lernerin verfolgt sie eine »metakognitive« Strategie, betrachtet ihren Lernprozess kritisch und schätzt ihre Lernerfolge ein (STORCH 1999: 22). Das Lernen im Internet kann als »affektive« Lerner_innenstrategie verstanden werden (ebd.), sich eine Interaktionsplattform zu erschließen, in denen die Barrieren der Face-to-Face-Kommunikation abgebaut sind, die im Kursalltag durch ihr späteres Hinzustoßen zu einem bereits bestehenden Kurs und ihre daraus folgende Außenseiter_innenposition gegeben sind. Im Kursalltag erlebt Sirada als zusätzliche Belastung, dass sich die Kursteilnehmer_innen durch unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten nicht in jedem Fall verständigen können. Im Online-Spiel ist auch diese Barriere abgebaut, denn durch die schriftliche Kommunikation gewinnt sie Zeit. Sie kann ihr Wörterbuch nutzen und den Übergang zum nächsten Kommunikationsschritt selbst steuern.

Einsatz von Schreibschrift im Unterricht als Lernbarriere

Sirada berichtet aus dem Unterricht:

»Also bei den Spielen ist das ja geschrieben nicht wie dieser Text (*zeigt aufkopierte handschriftliche Unterlagen; offensichtlich des Lehrers*), nicht wie Deutsch geschrieben ... bei dem Lehrer sind alle Buchstaben rund und zusammen geschrieben. Nicht einzelne Buchstaben, sondern alle bisschen so (*malt mit dem Finger Kreise in die Luft*). Weil wir alle nicht Deutsch sind, da haben wir uns alle im Kurs gefragt, oh was ist das? Was sind das für Wörter?«⁹⁸

Sirada und andere Kursteilnehmer_innen können die Schreibschrift des Lehrers nicht lesen. Den Begriff der Schreibschrift verwendet sie nicht. Sie weiß offenbar nicht, dass es Druck- und Schreibschrift gibt und worin sich beide unterscheiden, und sie hat auch nicht gelernt, Schreibschrift zu lesen und zu schreiben. Sirada setzt den in Schreibschrift geschriebenen Text des Lehrers in einen Gegensatz zu den Texten der Online-Spiele. Der Lehrer schreibe »nicht wie Deutsch«. Die

98 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 162-165.

Schreibschrift des Lehrers erscheint ihr derart fremd, dass sie ihr wie eine weitere Fremdsprache vorkommt. Ihre Kenntnisse der deutschen Schriftsprache kann sie nicht anwenden und auch andere Kursteilnehmer_innen sind hilflos.

Erfolgsenergebnisse durch einen stetigen Zuwachs an sprachlichen Fertigkeiten erfahren bei der Rezeption der handschriftlichen Notizen des Lehrers an der Tafel und in ausgeteilten Kopien einen Bruch. Der Unterricht wird in der Regel durch Notizen an der Tafel begleitet. Dort wird die Rechtschreibung neuer Wörter aufgezeigt, grammatikalische Inhalte vermittelt wie auch Beispielwörter und -sätze festgehalten. Mittels der Notizen an der Tafel kann der Lehrer spontan und direkt auf Fragestellungen aus dem Unterricht eingehen. Wenn die Notizen des Lehrers gar nicht verstanden werden, handelt es sich um eine Lernbarriere. Sirada kann ihr Unverständnis nicht konkret sprachlich fassen, beschreibt die Schrift als »rund und zusammen« sowie »nicht einzelne Buchstaben« und nutzt zur Verdeutlichung der Schreibschrift die Körpersprache und malt Kreise in die Luft. Zur Schreibschrift gibt sie ihren Eindruck in einer Bewegung wieder und ahmt damit das Tun des Lehrers beim Schreiben nach. Es fehlen ihr buchstäblich die Worte, um ihr Problem zu benennen.

Die Kursteilnehmer_innen versuchen, das Gehörte in Druckschrift aufzuschreiben und sich gegenseitig zur Verfügung zu stellen:

»Im Wörterbuch kannst du richtig lesen, das ist die eckige Schrift, jeder Buchstabe ist gut geschrieben. Aber im Kurs, da verstehen wir oft gar nicht, was an der Tafel steht. Immer fragen wir uns, manchmal hat das einer gehört und eckig aufgeschrieben.«⁹⁹

Der schriftliche Input des Lehrers erreicht den Kurs erst über den Umweg des Hörverstehens der Kursteilnehmer_innen und einer erneuten Verschriftlichung. Damit ist der positive Effekt der Tafelarbeit, schriftliches Material unmittelbar im Bedarfsfall zur Verfügung zu stellen, aufgehoben. Im Sinne einer »stillen Post« ist dieses Verfahren äußerst fehleranfällig. Der Lehrer notiert die Wörter oder Sätze oder fertigt Tafelbilder zu Fragestellungen gerade deshalb an, da sie auf diesem Weg besser als rein mündlich erläutert werden können.

Die Rolle der Kursteilnehmer_innen verändert sich von Rezipient_innen zu gegenseitigen Unterstützer_innen oder Hilfslehrer_innen, jedoch ohne auf dazu nötige Ressourcen zurückgreifen zu können. Die Unterstützungsmöglichkeiten sind viel geringer als die Unterstützungsmotivation in der Gruppe. Sie hat ein gemeinsames Problem, das sie dem Lehrer nicht offenbaren.

An ihrem ersten Kursort hatte Sirada einen Lehrer, der Druckschrift schrieb:

99 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 168-170.

»Also am Anfang in [Bottrop], der hat normale Schrift wie im Computer oder so geschrieben. Ja aber bei dem Kurs hier, der Lehrer schreibt immer wie eine Unterschrift. Ich habe immer überlegt, welches Wort ist das? Manchmal liege ich richtig, ah laufen ... Oder ah, das heißt das ... aber muss man immer gucken. Und manchmal kann man das nicht so lesen. Frage ich neben mir, welches Wort ist das? Eine ist bei dem Modul eins bis vier bei dem Lehrer gewesen, die muss wissen, was der schreibt. Und dann hat die gesagt, das Wort bedeutet das und das ... und manchmal schreibt der Lehrer auch richtige Schrift. Und dann geht es wieder wie eine Unterschrift. Und das kann ich nicht lesen.«¹⁰⁰

In ihrem ersten Deutschkurs wurde Druckschrift geschrieben und sie erkennt die Diskrepanz. Sie sagt erst, der Lehrer schreibe »immer wie eine Unterschrift«, dann relativiert sie diese Aussage »manchmal schreibt der Lehrer auch richtige Schrift«. Durch die Generalisierung der Aussage unterstreicht sie, dass dieses Problem eigentlich immer vorhanden ist und durch die gelegentliche Nutzung der Druckschrift nicht wesentlich gemildert wird. Sirada berichtet von einem Rateverfahren, bei dem sie nachdenkt, »welches Wort« gemeint sein könnte und manchmal auch »richtig« liege. Ihre Banknachbarin rät mit und kann gelegentlich aushelfen. In der Expertinnenrolle sieht Sirada eine Kurskollegin, die bei diesem Lehrer bereits vom ersten Modul an Unterricht hat. Da diese den Lehrer lange kennt, so die Unterstellung, müsse sie entsprechendes Erfahrungswissen aufgebaut haben und seine Schrift lesen können.

Die Schrift des Lehrers erinnert sie an eine »Unterschrift«. Ihr Kennzeichen ist, dass sich der Unterzeichnende größtmögliche Freiheiten herausnehmen kann, um durch den Schriftzug gerade sich und seine Individualität auszudrücken. Daher folgt die Unterschrift gerade nicht den Regeln der Schreibschrift und an sie wird nicht der Maßstab der Leserlichkeit angelegt. Das zeigt noch einmal auf, dass Sirada eine regelgeleitete Schreibschrift nicht kennt und hier nur die Unleserlichkeit einer Unterschrift erkennt, nicht jedoch wiederkehrende Buchstaben und Wörter. Nicht nur die Schreibschrift, sondern auch Abkürzungen bereiten ihr Schwierigkeiten:

»Ich glaube, der hat gedacht, dass jeder das schon versteht. Manchmal schreibt er sogar nicht das ganze Wort, sondern nur eine Abkürzung. Und manchmal nur Stichworte. Und er glaubt, jeder versteht das. Aber wir können auch nicht immer sagen, jedes Wort soll er nochmal schreiben.«¹⁰¹

Der Lehrer glaubt, dass die Kursgruppe seine Schrift lesen kann. Das ist aber nicht der Fall. Erschwerend kommt für Sirada hinzu, dass sie auch die verwendeten Ab-

100 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 178-184.

101 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 186-188.

kürzungen und Stichworte nicht versteht. Dadurch entsteht ein zusätzliches Verständnisproblem. Sirada generalisiert die Unterstellung des Lehrers, »jeder versteht das« und generalisiert ebenfalls die Schwierigkeit für ihren ganzen Kurs, »wir können nicht immer sagen, jedes Wort soll er nochmal schreiben«. Es geht also um »jeden«, dem der Lehrer ein Verstehen unterstellt, der ganze Kurs (»wir«) kann aber auch nicht »immer« darum bitten, dass »jedes Wort« erneut verschriftlicht wird. Fasst man diese Aussage zusammen, kann man sagen, Sirada geht davon aus, dass niemand aus dem Kurs die Schreibschrift lesen kann, jede_r das Bedürfnis hätte, es erneut aufgeschrieben zu bekommen und jedes Wort davon betroffen ist – mit anderen Worten: alles Geschriebene für alle unleserlich ist.

Aus welchem Grund wird der Lehrer nicht gefragt, wenn es doch ein so gravierendes Problem darstellt? Sirada gibt selbst die Antwort:

»Wir müssen auch lernen, damit wir lesen können. Aber bei manchem Wort müssen wir alle fragen, weil ich verstehe das nicht. Aber manchmal muss auch jeder selbst gucken. Damit wir lernen, auch die Unterschriften zu lesen. Weil meistens die Deutschen immer schreiben wie bei der Unterschrift ... (Lacht).«¹⁰²

Sie geht davon aus, es gehöre zum normalen Lernprozess, dass man die individuelle Schreibschrift lesen lernen muss. In einigen Fällen fragt die Kursgruppe nach, in anderen Fällen bleibt jede_r auf sich gestellt, was Sirada so akzeptiert und als gegeben hinnimmt. Jede_r müsse »selbst gucken« und lernen, »Unterschriften zu lesen«. Als Hintergrund dieser normativen Forderung nennt Sirada, dass viele Deutsche gewohnheitsmäßig die Schreibschrift verwenden und es deshalb eine notwendige Kompetenz ist. Sirada bestätigt nicht nur die Hegemonie der deutschen Sprache, sondern auch der deutschen Sprecher_innen, an deren individuellen Schreib- und Sprachhabitus sich die Bemühungen der Rezipient_innen ausrichten müssen. Nicht Schreibende sind in der Pflicht, sich verstehbar und lesbar zu äußern, sondern die Rezipient_innen haben umgekehrt die Aufgabe, zu entschlüsseln und zu entziffern, was deutschsprachige Personen schreiben. Sirada antizipiert keine gleichberechtigte Interaktionssituation und Gegenseitigkeit der Verständigungsorientierung, sondern eine Einseitigkeit, bei der vor allem das Leserverstehen zur mühsamen exegetischen Aufgabe wird.

Siradas Ratschlag

Sirada gibt zum Ende des Interviews folgenden Ratschlag:

»Selber machen, nicht einfach neben den Tisch gucken, man muss es selber versuchen. Wenn falsch, dann falsch, wenn richtig, dann richtig.«¹⁰³

102 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 188-191.

103 Interview mit Sirada, S. 6, Z. 202-203.

Sie rät dazu, auf Eigeninitiative zu bauen und betont das »machen«, das aktive Handeln. Eingerahmt von den Hinweisen, man solle »selber machen« und man müsse »es selber versuchen« findet sich der Ausdruck, »nicht einfach neben den Tisch gucken«. Vordergründig ist es ein Appell, dem Unterricht aufmerksam zu folgen und jeweils die Augen dorthin zu richten, wo sich das Unterrichtsgeschehen abspielt. Das wäre ein Ratschlag zu einem förderlichen Schüler_innenverhalten. Als weitere Möglichkeit kann es auch ein Appell an eine emotional stabile Verfasstheit sein. Ein »neben den Tisch gucken« wäre das Ausrichten des Blicks ins Nichts, in eine Leere und ein Heraustreten aus dem Unterrichtsgeschehen, vielleicht in einen Zustand der Unkonzentriertheit, der Tagträumerei oder sogar der Resignation. »Nicht einfach neben den Tisch gucken« kann als Aufforderung verstanden werden, nicht zu verzagen und auch schwierige Situationen durch eigenes Dranbleiben und Bemühen zu meistern. Der Nachsatz »wenn falsch, dann falsch, wenn richtig, dann richtig« stellt beides auf eine Stufe. In beiden Fällen ist es so, wie es ist und keine der beiden Möglichkeiten wird bewertet. Falsch und richtig sind wie zwei Seiten einer Medaille und werden auch nicht auf Ursachen oder Folgen hin betrachtet.

Interessant ist, dass Sirada dazu »wenn, dann«-Sätze verwendet, die üblicherweise dazu dienen, Kausalzusammenhänge zu beschreiben. »Wenn falsch, dann falsch« wie auch »wenn richtig, dann richtig« zeigen aber keine Folgen auf, sondern betonen im Gegenteil, dass es keine Folgen gibt, außer dass es eben richtig oder falsch ist. Sirada relativiert auf diese Weise negative Erwartungen an das eigene Scheitern. Das Scheitern ist nur so groß wie der eigene Fehler, könnte man interpretieren. Auf den Erfolg trifft es gleichermaßen zu. Der Erfolg durch richtiges Sprachhandeln ist nicht mehr als die situative Korrektheit.

Sirada bleibt nah an der konkreten Lernsituation und fokussiert keine rechtlichen Folgen eines Nichtbestehens des Integrationskurses. Diese Leichtigkeit im Umgang mit Erfolg und Misserfolg ergibt sich sicher auch aus der Tatsache, dass Siradas Aufenthaltsstatus nicht an das Bestehen des Kurses gekoppelt ist. Ihr zukünftiger Bildungsweg und ihr beruflicher Werdegang hängen zwar vom Erfolg ab, jedoch in gradueller Ausprägung: Gute Deutschkenntnisse ermöglichen einen guten Schulabschluss und erweitern die beruflichen Möglichkeiten, weniger gute Deutschkenntnisse führen zu einem weniger guten Schulabschluss und eingeschränkteren beruflichen Möglichkeiten. Diese graduellen Folgen sind weniger drastisch als ausländerrechtliche Folgen wie Erteilung oder Nichterteilung von Aufenthaltstiteln und Arbeitserlaubnissen oder auch Gewährung oder Kürzung von Sozialleistungen.

Siradas kurzes Statement zur Integration

Auf die Frage, was sie über Integration denkt und was sie darunter versteht, antwortet Sirada:

»Ja also, ich weiß manches nicht so genau, weil viele Sachen verstehe ich auch nicht so. Zum Beispiel ... in Thailand ... da haben wir keine Ostertage, ne? Oster-eier auch, ja. Und dann habe ich gefragt, warum gibt es hier einen Ostertag, also er (*Anmerkung des Verfassers: ein Bekannter*) hat irgendwas gesagt. Also hat immer alles erklärt. Dass das für Kinder ist und so. Also das ist für Kinder ja richtig super.«¹⁰⁴

Weitere Verweise auf das Thema der Integration gibt es in diesem Interview nicht. Sie führt nur das Beispiel von Ostern an. Was Ostern genau ist, weiß sie nicht. Und es gibt »viele Sachen«, die sie »nicht so« versteht. Dann erklärt sie, wie sie sich dazu Hilfe holt. Mit ihrem Beispiel von Ostern bestätigt sie indirekt das hegemoniale Deutungsmuster, dass Integration auf die Sozialintegration abzielt und kulturelle Parameter bestimmend sind. Auch der Hinweis, in Thailand gäbe es keine Ostertage, belegt diese Annahme, weil sie mit dieser Aussage Deutschland und Thailand kontrastiert. Würde sie unter Integration die Systeminklusion verstehen, hätte sie etwa einen Hinweis auf ihre Bildungsbeteiligung geben oder davon sprechen können, dass sie einen Beruf erlernen und arbeiten möchte.

Was zeigt das Beispiel von Ostern? Einerseits unterstellt Sirada, dass das Osterfest typisch deutsch ist, andererseits ist ihr nicht bekannt, welchen Inhalt Ostern eigentlich hat. Die Erklärung, die sie sich bei ihrem Bekannten einholt, gibt sie wieder, wonach Ostern »für Kinder ist und so« und das »für Kinder ja richtig super« sei. Wenn Integration als Sozialintegration verstanden wird, steht die Auseinandersetzung mit kulturellen Eigenheiten an erster Stelle. Über sie erschließt sich die In-Group, die Gemeinschaft.

Das Beispiel von Ostern zeigt aber, was bereits im Verlauf der Arbeit theoretisch entfaltet wurde: Diese Form der Integration steht gar nicht zur Verfügung. Erstens ist die Gesellschaft von Diversität gekennzeichnet und eine gemeinsame, verbindende Kultur gibt es nicht und zweitens führt die Kenntnis von zum Beispiel religiösen Festen, die in säkularisierter Weise interpretiert werden, nicht zu einer größeren kulturellen Teilhabe.

Die Antwort des Bekannten, der »irgendwas gesagt« habe, erschließt Sirada den Sinn von Ostern nicht. So gibt sie dann die vermeintliche Zielgruppe wieder, das Fest sei »für Kinder«, aber welche Erklärung der Bekannte inhaltlich gegeben hat, bleibt offen. Die Frage ließe sich auch auf unterschiedliche Weise beantworten. Da Ostern je nach Perspektive verschiedene Bedeutungen als christliches religiöses Fest bis zu einem volkstümlichen Brauch ohne religiösen Sinn haben kann, ist eine

104 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 131-133.

Antwort auf die Frage, was Ostern sei, individuell und standortabhängig. Feste wie Ostern verbinden nicht, wenn jeder etwas anderes darunter versteht und eine andere Bedeutung beimisst.

Kennzeichen der Fallstruktur

Siradas erstes großes Thema ist die Suche nach Sozialkontakten, mit denen sie auf Deutsch interagieren kann. Ihr zweites großes Thema ist, sich alltagspraktisch zu orientieren und Selbstständigkeit zu entwickeln. Sie nimmt dem deutschen Alltag und seinen Erfordernissen gegenüber eine reflexive Haltung ein und hinterfragt Notwendigkeiten, Unterstützungsoptionen und ihre eigene Rolle.

Siradas Anliegen ist das zweisprachige Aufwachsen ihrer Tochter. Im häuslichen Umfeld könnte sie mit der Tochter Thai und mit dem deutschen Ehemann Deutsch sprechen. Einerseits wäre sichergestellt, dass die Tochter neben Deutsch auch Thai als Erstsprache erwirbt und andererseits hätte Sirada vielfältige Möglichkeiten, mit ihrem Ehemann Deutsch zu sprechen. In der häuslichen Situation hat sich jedoch *eine durch Gewohnheit und Normalisierung verfestigte Kommunikationsstruktur* herausgebildet, in der Sirada mit ihrer Tochter Thai spricht und die Interaktion mit dem Ehemann auf einer durch Code-Switching zwischen Thai und Deutsch gekennzeichneten Sprechgewohnheit ihres Mannes beruht. Siradas Ehemann hat gute Thaikenntnisse, füllt aber fehlenden Wortschatz durch deutsche Wörter auf.

Sirada kann im familiären Alltag deshalb nur eines der beiden Ziele verfolgen und nur den Spracherwerb der Tochter fördern. Im familiären Umfeld Deutsch zu lernen, würde von der Entscheidung und Sprechgewohnheit des Ehemannes abhängen, mit ihr Deutsch zu sprechen. Diese Entscheidung wurde entweder erst gar nicht getroffen oder sie hat sich alltagspraktisch nicht durchgesetzt.

Obwohl ihr Ehemann Deutsch als Erstsprache spricht, kann Sirada diesen Umstand nicht als Lernressource nutzen. Die innerfamiliäre Aufwertung von Thai als Familiensprache, die im öffentlichen Raum eine marginalisierte Sprache und keine Ressource ist, wird ihr unter dem Zwang des schnellen Deutschlernens zum Nachteil.

Das Fehlen eines anerkannten Schulabschlusses ist ein Unsicherheitsfaktor. Durch die Nichtanerkennung ihres in Thailand erworbenen Hauptschulabschlusses rückt eine qualifizierte berufliche Tätigkeit in die Ferne.

Der Weg, den sie nach dem Abschluss des Integrationskurses einschlagen möchte, ist der Besuch einer allgemeinbildenden Schule zur Erlangung eines in Deutschland gültigen Hauptschulabschlusses und im Anschluss die Absolvierung einer Berufsausbildung. Die Qualität des Schulabschlusses und der erreichte Notenspiegel entscheiden über die Möglichkeiten der Berufswahl. Aufenthaltsstatus oder Arbeitserlaubnis sind nicht an den Erfolg des Integrationskurses geknüpft.

Der Erwerb von Bildungs- und Berufschancen folgt gleichen Prinzipien wie bei Bildungsinländer_innen: Das individuelle Leistungsniveau entscheidet über die Bildungs- und Berufskarriere. Ein großer Unterschied ist aber, dass Sirada, anders als Bildungsinländer_innen, mit einem Bruch in der Bildungsbiografie umgehen und eine bereits im Ausland erworbene Qualifikation erneut absolvieren muss. In ihrer Bildungsbiografie setzt sie in Deutschland an einem Zeitpunkt ein, der in Thailand bereits weit hinter ihr lag. Dort hat sie nach Absolvierung des Hauptschulabschlusses bereits berufliche Erfahrungen als Verkäuferin gesammelt. Nun muss sie erst die notwendigen Deutschkenntnisse erwerben, um in den Bildungsgang zum Erwerb des Hauptschulabschlusses neu einzusteigen. Sirada wird biografisch auf einen früheren Zeitpunkt zurückgeworfen. Die damit einhergehenden Unsicherheiten im weiteren Fortkommen, abhängig vom Bildungserfolg, entdeckt sie als Möglichkeiten, die sie durch individuelle Leistung beeinflussen und in Anspruch nehmen kann. Gut Deutsch zu lernen, um diese Möglichkeiten zu realisieren, ist Siradas Ziel.

Freundschaften hat Sirada zwar, jedoch an einem früheren Wohnort, von dem sie mit ihrer Familie weggezogen ist. Am neuen Wohnort kann sie nicht auf dieselbe Qualität eines freundschaftlichen Netzes zurückgreifen.

Im Integrationskurs stellt sich die Interaktion mit den anderen Kursteilnehmer_innen aus zweierlei Hinsicht als schwierig dar: Auf der einen Seite ist Sirada durch das spätere Hinzukommen in einen bestehenden Kurs in einer Außenseiterinnenposition. Das zeigt sich darin, dass sie es so empfindet und schildert, dass die Kursteilnehmer_innen, die sich bereits aus früheren Modulen kennen, mehr miteinander sprechen, also die Quantität der Interaktion auch von der länger bestehenden sozialen Beziehung beeinflusst wird. Auf der anderen Seite berichtet Sirada von Verständigungsschwierigkeiten mit den anderen Kursteilnehmer_innen. Die Qualität der Interaktion und das Maß des gegenseitigen Verstehens werden durch die Wissenslücken, die in den zwei von Sirada als »übersprungen« benannten Modulen entstanden sind, negativ beeinflusst.

Bei der Schriftsprache zeigt sich ein weiteres Problem im Rahmen des Integrationskurses, denn Sirada kann die Schreibschrift des Lehrers nicht entziffern und es ist ihr nicht bekannt, dass es eine regelgeleitete Schreibschrift gibt. Sirada nimmt wahr, dass sie mehr Kontakte benötigt, um Deutsch zu üben und auch Möglichkeiten, um ihre schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu verbessern. Sie versucht, beides durch Online-Spiele und -Chats im Internet anzugehen, wobei sie sich Starthilfe bei einem »Kumpel« holt. Das Internet ist für Sirada ein Kommunikationsraum, in dem sie auf Deutsch interagieren kann und in dem die Hürde, dass bereits eine Form von Bekanntschaft vorliegen muss, gar nicht existiert. Durch das Agieren in einer Rolle oder direkte Kontaktmöglichkeiten in einem Chatroom sind unmittelbare Interaktionen möglich, ohne dass eine persönliche Bekanntschaft vorausgesetzt wird. Das Internet bietet Sirada die Lösung, sowohl ihrem Wunsch

nach einem Mehr an Kontakten als auch schriftlicher Kommunikation nachzukommen. Allerdings sind diese Interaktionen, da sie in Tastaturschrift erfolgen, nicht dazu geeignet, das Problem des mangelnden Verständnisses der Schreibschrift zu lösen.

Sirada ist aktiv Handelnde und verfolgt ihre Anliegen auf kreative Weise und mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln. Es gibt aber Barrieren, die sie mit ihren Strategien nicht unmittelbar bewältigen kann: Thai als Familiensprache, Quantität und Qualität der Interaktionen mit anderen Kursteilnehmer_innen sowie die ihr unverständliche Schreibschrift des Deutschlehrers. Der Integrationskurs am Vormittag erfordert eine veränderte Tagesstruktur mit Verschiebung häuslicher Verpflichtungen in den frühen Morgen. Die entstehende Müdigkeit bei Sirada und ihrer Tochter ist eine weitere Belastung, mit der sie versucht, konstruktiv umzugehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sirada zum Zeitpunkt des Interviews an einem Punkt steht, an dem sie *Wege zur Ausweitung von Kontakten und Interaktionsmöglichkeiten* sucht. Sie verfolgt zwei Ziele: Den Aufbau eines neuen sozialen Netzwerkes als Ersatz für den Freundeskreis an ihrem vorherigen Wohnort und Gelegenheiten, Deutsch zu sprechen, zu schreiben und zu üben. Sirada beschreibt das Internet als Möglichkeitsraum, in dem »mehr Kontakt« entstehen kann. Bei diesen Kontakten handelt es sich jedoch um anonyme, situative Interaktionsmöglichkeiten, während die Einbindung in ein Netzwerk aus persönlichen Freundschaften Interaktionsmöglichkeiten alltagsstrukturell verfestigt und vervielfältigt, auch im Hinblick auf Interaktionsanlässe und -medien. In der digitalen Kommunikation im Internet bleibt es bei der schriftlichen Interaktion und es fehlt die Unmittelbarkeit und Direktheit des persönlichen Kontakts.

Durch das Wegbrechen des Freundeskreises mit dem Umzug an einen anderen Wohnort ist eine Leerstelle entstanden, die sie zu füllen versucht. Gerade, weil die Interaktion im Internet nicht geeignet ist, ihr eigentliches Problem mit der Entzifferung der Schreibschrift des Deutschlehrers zu lösen, scheint es hier nicht nur um das Üben der deutschen Schriftsprache zu gehen, sondern eben auch das Mehr an »Kontakt« als soziales Bedürfnis anzudeuten. Folgende Aussage lässt sich noch einmal unter diesem Aspekt heranziehen:

»Zum Beispiel du kannst auch zusammen mit anderen bei Facebook schreiben, oder wenn du Besuch hast, dann hast du sicher auch noch Freunde, die mit dir sprechen können und schreiben. Und dann lernt man auch schneller. Weil sonst sitzt du vier Stunden in der Schule, du bist circa vier Stunden zusammen, man unterhält sich ein bisschen, und dann bist du wieder zuhause.«¹⁰⁵

105 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 137-141.

Der letzte Satz dieses Absatzes lässt sich als persönliche Erfahrung lesen, da der Integrationskurs, den Sirada besucht, täglich vier Stunden Unterrichtszeit umfasst und sie im Verlauf des Interviews berichtet hat, dass sie dann heimgeht und das bereits von ihr gekochte Mittagessen aufwärmt, sie nach der Unterrichtszeit also direkt wieder in ihr häusliches Umfeld zurückkehrt. Der Ausdruck »dann hast du sicher auch noch Freunde, die mit dir sprechen können und schreiben« ist so gewählt, dass er keinen Hinweis darauf enthält, dass Sirada selbst über diese Freund_innen verfügt, von denen sie sagen kann, dass sie sie mit Sicherheit hat. Sirada ist neben ihrem Ziel des Deutschlernens also auch auf der Suche nach einem tragfähigen sozialen Netz und empfindet einen Mangel. Nimmt man dies zusammen mit der Aussage am Ende des Interviews, man solle nicht »neben den Tisch gucken«, kann man annehmen, dass Sirada den Mangel an Interaktionsmöglichkeiten und Freundschaften auch als Belastungssituation empfindet. Durch aktives Handeln versucht sie, diesem Mangel Abhilfe zu schaffen und stellt sich negativen Gefühlen, die mit ihm einhergehen, aktiv entgegen.

4.1.3 Volodymyr – Ich bin Sportmeister

Familiäre und soziale Situation

Table 5: Informationen über Volodymyr

Volodymyr					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprachen	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Männlich	36 Jahre	Ukrainisch	L1: Ukrainisch L2: Russisch	Verheiratet mit einer ukrainischen Ehefrau, 2 Söhne	keine Berufstätigkeit

Volodymyr erzählt von sich und seiner Familie:

»Ich komme aus der Ukraine.«¹⁰⁶

(Originaler Sprachhabitus zur Veranschaulichung: »Ich komme aus der Ukraine.«)

»Ich bin schon ein Jahr hier.«¹⁰⁷

(»Ich bin schon ein Jahr hier.«)

106 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 2.

107 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 6.

»Alle aus meiner Familie leben in [Ruhrgebietsstadt], Vater, Mutter, Schwester, und ich. Mit meiner Familie bin ich gekommen, Nachzug, mit meiner Frau und zwei Söhnen.«¹⁰⁸

(»Alle meine Familie leben [Ruhrgebietsstadt], Vater, Mutter, Schwester, und ich. Mit meiner Familie ich gekommen, Nachzug, mit meine Frau und zwei Söhne.«)

»Jetzt sind alle hier. In der Ukraine sind nur meine Schwiegermutter und mein Schwiegervater.«¹⁰⁹

(»Alle jetzt hier. Ukraine ist nur meine Schwiegermutter und Schwiegervater.«)

»Meine Eltern leben in [Ruhrgebietsstadt] seit zehn Jahren.«¹¹⁰

(»Meine Eltern leben [Ruhrgebietsstadt] seit zehn Jahren.«)

Volodymyr kommt keineswegs in eine fremde Umgebung, die mangelnde Kontakte oder Ungewissheit über das, was ihn erwartet, vermuten lässt, sondern er kommt in die Stadt, in der seine Eltern bereits seit zehn Jahren leben und alle Angehörigen wohnen. Die Ruhrgebietsstadt ist als familiärer Wohnsitz auch ein Stück zuhause. Lediglich seine Schwiegereltern – und damit die Verwandten seiner Ehefrau – verbleiben in der Ukraine. Der Umzug in das Ruhrgebiet beginnt also nicht als Abenteuer ungewissen Ausgangs in der Fremde, sondern mit der Wiederherstellung der Einheit seiner Familie. Es ist zwar ein Leben an einem neuen Ort in einem anderen Land, aber auf Basis einer wiedererlangten familiären Einheit, die an frühere Zeiten anknüpft. Er ist sich jedoch nicht gewiss, ob und wie er seine berufliche Karriere hier fortsetzen kann:

»Ich habe an der Universität in der Ukraine gelernt, und ich hatte einen guten Beruf, Rechtsanwalt. Aber hier muss ich neu anfangen, ich muss alles neu lernen. Das geht nicht, das hier auszuüben.«¹¹¹

Er bleibt in der Vergangenheitsform: »[...] und ich *hatte* einen guten Beruf«. Das bedeutet, dass er ihn zum jetzigen Zeitpunkt nicht mehr hat. Er spricht nicht direkt von einer Nichtanerkennung des Berufs, sondern indirekt von ihr, indem er sagt, dass er den Beruf *hier* nicht *ausüben* kann. Vom Anerkennungs-gesetz und seinen Möglichkeiten hat er offenbar nie erfahren. Ein Beruf, den man nicht ausüben kann, ist keine Ressource mehr, über die man verfügt. Er resümiert, dass er »neu anfangen« und »alles neu lernen« muss. Volodymyr kann nicht an Erreichtes anknüpfen und eine begonnene, juristische Karriere fortsetzen, sondern findet sich

108 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 9-10.

109 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 12.

110 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 14.

111 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 17-18.

im Ruhrgebiet ohne anerkannten Berufsabschluss wieder. Seine Bildungs- und Berufsbiografie erfährt einen Bruch und er wird auf einen früheren Zeitpunkt vor seinem Universitätsstudium zurückgeworfen.

Volodymyr hat auch im sportlichen Bereich Erfolge erzielt:

»Mein Hobby ist Sport, ich bin Sportmeister. Im Armwrestling. Das ist Kraftsport.«¹¹²

»In der Ukraine habe ich Jahre trainiert. Ich habe dort Turniere gemacht. In der Ukraine war ich zwanzig Jahre alt, da bin ich Meister geworden.«¹¹³

Volodymyr kann in der Ukraine nicht nur auf eine erfolgreiche Bildungs- und Berufskarriere zurückblicken, sondern auch auf Meistertitel im Sport. Er bezeichnet das Armwrestling als »Hobby« und bestätigt damit die *Trennung der Lebenssphären Freizeit und Beruf*. Dieses Hobby betrieb er aber sehr erfolgsorientiert als Leistungssport. Leistungssport dient nicht in erster Linie dem Ausgleich, der Regeneration und der Zerstreuung, sondern ist eine auf Wettkampf und Leistung angelegte zeitintensive Beschäftigung, die selbst eine Verpflichtungsstruktur generiert, solange man sie ernsthaft ausübt. Leistungssport wirkt sich auf viele Lebensbereiche aus: Trainings müssen zeitlich geplant und organisiert werden, die Ernährung folgt bei Kraftsportarten einem spezifischen Plan und die Teilnahme an Turnieren und Meisterschaften erfordert administrative, sportliche und logistische Vorbereitungen. Das Armwrestling ist für Volodymyr keineswegs nur ein Hobby, auch wenn er es so bezeichnet, sondern ein wichtiger Baustein seines Alltags und seiner Identität als »Sportmeister«.

Deutschkenntnisse hatte Volodymyr zum Zeitpunkt des Umzugs ins Ruhrgebiet noch nicht:

»Als ich nach Deutschland kam, sprach ich gar kein Deutsch und konnte nix verstehen. Heute verstehe ich, aber noch nicht so gut.«¹¹⁴

Von fehlenden Kenntnissen zu Beginn hat Volodymyr bis »heute« einige rezeptive Sprachfertigkeiten erworben, die sich aber noch verbessern sollen, was er mit dem Ausdruck, das Verständnis sei »noch nicht so gut«, verdeutlicht. Wenn etwas »noch« nicht so gut ist, richtet sich ein prospektiver Fokus auf die Zukunft, in der es dann besser sein soll. Volodymyr befindet sich also mitten in einem Lernprozess, den er reflektiert und resümiert und eine Bewertung seines Kenntnisstandes äußert, die eine kritische Selbsteinschätzung zeigt. Er vergleicht sich auch mit seiner Ehefrau. Auf die Frage, ob er bei Hausaufgaben Unterstützung habe, antwortet er:

112 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 2-3.

113 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 32-33.

114 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 7.

»Ich mache alles selber. Meine Frau hat zuhause Deutsch gelernt, aber mein Deutsch ist besser.«¹¹⁵

Seine Ehefrau hat bereits »zuhause«, gemeint ist wohl in der Ukraine, Deutsch gelernt. Obwohl sie vor ihm damit angefangen hat, kann sie ihm nicht helfen, denn Volodymyr hat sie inzwischen mit seinen Deutschkenntnissen überholt. Nun macht er »alles selber«. Volodymyr hat sich in nur einem Jahr bereits fortgeschrittene Kenntnisse der deutschen Sprache angeeignet. Möglich ist das nur durch eine große Motivation sowie die Bereitschaft, Zeit und Mühen zu investieren.

Die Teilnahme am Integrationskurs veranlasst die Arbeitsagentur:

»Ich bekam einen Brief und ich ging zusammen ins Jobcenter, mit meinem Vater. Und dann hat mein Vater gesagt, ich muss Deutsch lernen. Und dann, habe ich den Brief vom Arbeitsamt bekommen, ich muss in einen Deutschkurs.«¹¹⁶

Volodymyr erhält zwei Briefe vom Jobcenter. Der erste Brief war offenbar eine Einladung in das Jobcenter. Dort sollte sich wohl klären, welche Schritte nötig und möglich sind, damit er eine lebensunterhaltssichernde Berufstätigkeit aufnehmen kann. Volodymyr wird von seinem Vater begleitet, der bereits seit zehn Jahren im Ruhrgebiet lebt. Nicht das Jobcenter, sondern sein Vater hat ihm dort gesagt, er »muss Deutsch lernen«. Der Vater nimmt beim Jobcenter wohl eine Übersetzerrolle ein und wird dadurch zum Sprachrohr der Arbeitsagentur. Eigentlich verdreht sich die Unterstützung des Vaters, der Volodymyr helfen wollte, ins Gegenteil: Er hilft dem Jobcenter, Volodymyr mitzuteilen, welche Auflagen er zu erfüllen hat. Im Anschluss an diesen Termin erhält er einen Brief, den er »vom Arbeitsamt bekommen« habe, der ihm sagt, »ich muss in einen Deutschkurs«.

Volodymyrs Teilnahme am Integrationskurs basiert also auf einem Besprechungstermin beim Jobcenter und der danach erfolgten schriftlichen Aufforderung durch die Arbeitsagentur. § 4 (2) der Integrationskursverordnung (IntV) geht davon aus, dass bei Hochschulabsolvent_innen ein »erkennbar geringer Integrationsbedarf« vorhanden sei. Die fehlende Anerkennung der akademischen Qualifikation führt aber dazu, dass auch die Unterstellung eines geringen Integrationsbedarfes wegfällt. Zu einem späteren Zeitpunkt (Kapitel 5.1) wird dieser Punkt noch einmal diskutiert.

Mehrsprachigkeit im ukrainischen Alltag

Volodymyr berichtet, dass er in der Ukraine in einer mehrsprachigen Umwelt lebte:

»Ich komme aus Charkow, das ist eine große Stadt. Die erste Sprache dort ist Russisch. Neunundneunzig Prozent sprechen Russisch. Aber meine Muttersprache ist

115 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 60-61.

116 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 70-72.

Ukrainisch. In der Schule habe ich Russisch gelernt, da wurde kein Ukrainisch gesprochen.«¹¹⁷

Seine Heimatstadt Charkow ist eine »große Stadt«, eine urbane Umgebung. Die »erste Sprache« ist Russisch, die von »neunundneunzig Prozent« gesprochen werde. Ein Blick auf eine virtuelle Landkarte zeigt, dass die Stadt dort als Xapkiб, also Charkiw angegeben ist. Recherchiert man im Internet weiter, findet man beide Schreibweisen. Offenbar scheint Charkow die Übersetzung ins Russische zu sein. Volodymyr nennt den Namen der Stadt also auf Russisch und nicht auf Ukrainisch. Der geschätzte Anteil der Sprecher_innen zeigt den dominanten Stellenwert des Russischen als hegemoniale Sprache im Alltag der Stadt Charkow. Die Aussage, seine »Muttersprache ist Ukrainisch« leitet er mit einem »aber« ein. Ukrainisch fügt sich also nicht in die Sprachumgebung ein, sondern steht im Kontrast zur russischsprachigen Umwelt. Volodymyr gehört demnach in Charkow zu einer sprachlichen Minderheit. Ein Prozent ist so verschwindend gering, dass man diese Aussage so interpretieren kann, dass es nicht möglich ist, im urbanen Alltagsgeschehen überhaupt Interaktionspartner_innen zu finden, mit denen Volodymyr Ukrainisch sprechen kann. Die Minderheitensituation zeigt sich auch in den Aussagen zur Schule. Dort hat Volodymyr Russisch gelernt und es ist »kein Ukrainisch« gesprochen worden. Im sozialen Umfeld und in der Schule muss er sich in einer Zweitsprache verständigen, die er erst in der Schule erlernt hat. Im familiären Umfeld wurde folglich Ukrainisch gesprochen. Ukrainisch scheint dabei eine größere Nähe zum Polnischen aufzuweisen als zum Russischen. Dennoch bezeichnet er auch Russisch als »Muttersprache«:

»Meine Muttersprache ist Russisch und Ukrainisch. Die sind nicht gleich. Aber ich verstehe auch Polnisch, das habe ich aber nicht gelernt. Aber wer Russisch kann, der versteht kein Ukrainisch und wer Ukrainisch kann, der versteht kein Russisch.«¹¹⁸

Eine einem native speaker vergleichbare Bilingualität ist sogar möglich, wenn erst im Erwachsenenalter eine Zweitsprache erlernt wird. Darauf wurde bereits in dieser Studie eingegangen (Kapitel 1.1.4). Bei Volodymyr begann die Teilnahme am sozialen Leben in russischer Sprache schon mit dem Schuleintritt. Dort wurde ausschließlich Russisch gesprochen. Institutionalisierte Sprachförderung fand demnach nur in der russischen Sprache statt. Ukrainisch wurde lediglich im familiären Umfeld gesprochen und gefördert. Das erreichte Sprachbeherrschungsniveau ist dem eines native speakers vergleichbar. Da Volodymyr in einer russischsprachigen Umgebung gelebt hat, mussten sich diese Sprachkenntnisse im Alltagsgeschehen

117 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 86-88.

118 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 82-84.

bewähren. Seine Selbsteinschätzung beruht also auf Erfahrungswerten. Auch Polnisch versteht er, obwohl er es »nicht gelernt« hat. Die Ähnlichkeit der beiden Sprachen bedingt das Verständnis der jeweils anderen Sprache, obwohl keine formalen Lernprozesse in dieser Sprache vorliegen. Volodymyr kontrastiert die Ähnlichkeit des Polnischen und Ukrainischen mit der Verschiedenheit von Ukrainisch und Russisch, die keine gegenseitiges Verständlichkeit bedingen.

Volodymyr schildert eine Situation in seiner Heimatstadt Charkow, die auch typisch für viele Menschen in Deutschland ist: In der Schule wird eine andere Sprache gesprochen als in der Familie und die Erstsprache wird nicht institutionell gefördert, sondern als reine Privatsache betrachtet.

Mit dem Wegzug der Familie ins Ruhrgebiet fallen die Möglichkeiten weg, Ukrainisch zu sprechen. Die Variablen, die man mit einem Deutungsmuster der »Heimat« verbinden könnte, verschwinden für Volodymyr nicht mit seiner eigenen Ankunft im Ruhrgebiet, sondern mit dem Wegzug der Angehörigen nach Deutschland. Er spricht in seiner Heimatstadt Charkow Russisch, eine in der Schule erlernte Zweitsprache, und Eltern und Schwester leben in einem anderen Land. Mit Volodymyrs Umzug ins Ruhrgebiet bekommt er nicht nur die familiäre Einbindung zurück, sondern auch die Gelegenheit, in seiner Erstsprache Ukrainisch zu interagieren.

Volodymyr berichtet über die Sprachsituation in Studium und Beruf:

»Als ich zur Universität kam, habe ich dreieinhalb Jahre Russisch gelernt. Und dann im Beruf musste ich alles auf Ukrainisch lernen, das ist sehr kompliziert. Viele juristische Wörter, Russisch und Ukrainisch, das sind ganz andere Wörter. Aber ich habe da im Internet alles nachgeschaut.«¹¹⁹

Universitätsstudium und Schulausbildung fanden in russischer Sprache statt. Nach Abschluss des Studiums entsteht eine herausfordernde, neue Situation, denn nun muss Volodymyr im Beruf »alles auf Ukrainisch lernen«. Hier geht er noch einmal darauf ein, dass die Sprachen Russisch und Ukrainisch sehr unterschiedlich sind und somit »ganz andere Wörter« umfassen. Volodymyr beschreibt diesen Lernprozess als »sehr kompliziert«. Leicht gefallen ist es ihm nicht, die Fachsprache auch auf Ukrainisch zu erwerben, obwohl es sich um seine Erstsprache handelt. Russisch verwendet Volodymyr in Bildung und Beruf, Ukrainisch im Privatbereich. Nun beginnen beide Sprachumgebungen sich zu überschneiden und er benötigt Ukrainischkenntnisse im fachsprachlichen Bereich, ohne auf formale Sprachlernprozesse zurückgreifen zu können. Volodymyr lernt die juristische Fachsprache in Selbstlernprozessen und hat dazu »im Internet alles nachgeschaut«.

119 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 88-91.

Obwohl er Ukrainisch im Berufsalltag zwingend benötigt, so dass ihm keine Wahl bleibt, er spricht hier vom *Müssen*, nicht etwa vom *Sollen*, gibt es keinen Kurs an der Universität und auch kein Lehrbuch. Sein Vorgehen zeigt, dass trotz beruflicher Notwendigkeit die ukrainische Sprache in einer marginalisierten Position ist und Lernprozesse selbstorganisiert nur im Privaten stattfinden. Analog zur fehlenden formalen Förderung der ukrainischen Sprache in der Schule setzt sich dieser Mangel nun auch beim Erwerb der beruflichen Fachsprache fort.

Auf den ersten Blick könnte man noch eine Trennung in ukrainischsprachigen Privatbereich und russischsprachige Öffentlichkeit annehmen. Diese Trennung hätte eine gewisse Logik und würde dem Ukrainischen eine Funktion als Familiensprache zuschreiben, die außerhalb der Familie keine Rolle spielt und aus diesem Grund auch nicht öffentlich gefördert wird. Bei genauerem Hinsehen erweist sich diese Differenzierung und Zuordnung aber als unzutreffend, denn im beruflichen Umfeld werden beide Sprachen benötigt. Ausgerechnet dort, wo ein professionelles Sprachbeherrschungsniveau mit Beherrschung der Fachsprache erforderlich ist, benötigt Volodymyr Ukrainisch, das sonst auf familiäre und private Interaktionen beschränkt ist und dort auch erlernt wird. Volodymyr schildert dazu einen schwierigen, aber erfolgreichen selbstorganisierten Lernprozess, aus dem Lernerautonomie und die Erarbeitung erfolgreicher Lernerstrategien herausgelesen werden können.

Volodymyrs Alltag – Familie, Deutschkurs und Sport

Volodymyr erzählt, wie sein Tag abläuft:

»Ich gehe nach dem Kurs nach Hause und ich esse Mittag. Dann lerne ich eine Stunde Deutsch. Und dann gehe ich ins Fitnessstudio. Und abends gehe ich zu meinen Eltern. Die Eltern wohnen fünfzig Minuten mit dem Bus, nein, zu Fuß. Das ist ... normal.«¹²⁰

Volodymyr hat eine feste Tagesstruktur, die stets gleich abläuft, die »normal« ist. Bei seiner Schilderung startet er erst mittags nach dem Ende der Unterrichtszeit. Der tägliche Unterricht ist eine feste Konstante, um die herum er seinen Alltag organisiert, die Kursteilnahme am Vormittag ist eine Selbstverständlichkeit, die er nicht weiter erwähnt. Er geht nach dem Unterricht am Mittag heim und isst dort. Es ist anzunehmen, dass seine Frau das Essen zubereitet. Nach dem Essen lernt Volodymyr »eine Stunde Deutsch« »und dann« geht er »ins Fitnessstudio«. Die genaue Angabe der Stunde, in der er Deutsch lernt, mit dem anschließenden Training bis in den Abend zeigt, dass er hier ein bestimmtes Zeitkontingent für das Deutschlernen einplant und die nachmittägliche Beschäftigung hauptsächlich das Training im Fitnessstudio ist. Zu seinem täglichen Tagesablauf gehört abends der

120 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 36-38.

Besuch bei den Eltern, die fünfzig Minuten entfernt wohnen. Hier sagt er erst, sie seien in fünfzig Minuten mit dem Bus erreichbar und korrigiert sich dann, dass er fünfzig Minuten zu Fuß benötige. Vielleicht waren seine Eltern in Charkow nur mit dem Bus zu erreichen oder er besucht seine Eltern nicht immer zu Fuß, sondern fährt im Ruhrgebiet auch mit dem Bus.

Der Unterrichtsort liegt in der Nähe seiner Wohnung:

»Auch hier (*Anmerkung des Verfassers: der Unterrichtsort*), das ist von meiner Wohnung fünfzehn Minuten zu Fuß, das ist praktisch.«¹²¹

Volodymyrs Alltag enthält also die Teilnahme am Unterricht, das Mittagessen im häuslichen Umfeld, eine eingeplante Lernzeit von einer Stunde, dann das Training im Fitnessstudio und abends einen Besuch bei den Eltern. Volodymyrs Alltag umfasst die Teilnahme an Bildungsprozessen sowie Sport und hat auch in der Pflege familiärer Kontakte einen Schwerpunkt, denn Volodymyr nimmt sich dafür täglich Zeit. Das sportliche Engagement nimmt einen großen Raum ein und ist am Nachmittag die Haupttätigkeit. Von häuslichen Tätigkeiten in seiner Alltagsstruktur berichtet Volodymyr nicht.

Seine Ehefrau stellte ihre Bildungsinteressen erst einmal zurück:

»Meine Frau, diesen Monat am siebenundzwanzigsten startet ein neuer Kurs. Und meine Frau geht hin. Auch hier, in der gleichen Schule. Das ist ein Anfängerkurs. Sie blieb zuhause, mit unserem kleinen Kind. Und in diesem Monat kam unser Kind in den Kindergarten. Wir haben lange gewartet, hier ist das ein großes Problem mit dem Kindergarten. Wir haben lange gewartet und haben einen schönen Kindergarten gefunden.«¹²²

Seine Ehefrau kann erst jetzt selbst an einem Deutschkurs teilnehmen, wo ein passender Kindergartenplatz gefunden ist. Sie geht in einen Anfängerkurs, kann also offenbar an die bereits zur Sprache gekommenen Deutschkenntnisse, die sie in der Ukraine erworben hat, nicht anknüpfen oder sie sind nicht ausreichend für den Einstieg in einen Fortgeschrittenkurs. Bisher »blieb« sie »zuhause«, »mit unserem kleinen Kind«. Die Ehefrau hat also aufgrund der Betreuung des kleineren der beiden Kinder noch keinen Deutschkurs besuchen können. Erst jetzt mit einem Kindergartenplatz ergibt sich diese Möglichkeit. Volodymyr hat berichtet, er sei seit einem Jahr in Deutschland. Wahrscheinlich kam er gemeinsam mit seiner Ehefrau und den Kindern ins Ruhrgebiet. Seine Ehefrau wäre dann genauso lange in Deutschland wie er. Das Bildungsinstitut bietet Deutschkurse am Morgen und am Nachmittag an. Warum haben Volodymyr und seine Ehefrau sich nicht so organisiert, dass er am Morgen und sie am Nachmittag teilnimmt? Seine Ehefrau

121 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 50.

122 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 40-43.

hätte bereits ohne Kindergartenplatz für das jüngere Kind mit einem Deutschkurs starten können.

Der Leistungssport besitzt in Volodymyrs Alltagsstruktur den Charakter einer selbst auferlegten Verpflichtung und seine sportlichen Ziele sieht er nicht in Konkurrenz zu familiären oder häuslichen Tätigkeiten. Volodymyrs Alltag funktioniert eigenständig und unabhängig von familiären Verpflichtungen, die seiner Ehefrau zugeschrieben werden. Eine synchrone Vereinbarkeitsproblematik entsteht ihr durch die Konkurrenz von Kinderbetreuung und einer eventuellen Kursteilnahme, die sich erst jetzt auflöst, wo ein Kindergartenplatz zur Verfügung steht. Volodymyr berichtet zweimal, sie hätten in der Zwischenzeit »lange gewartet«. Er sagt auch, es sei hier ein »großes Problem mit dem Kindergarten«. Trotz der Schwierigkeiten erzählt er nicht von Problemlösungsversuchen, sondern nur vom langen Warten. Auch wenn sie beide auf den Kindergartenplatz warten, hat lediglich seine Ehefrau die Nachteile aufgrund der traditionellen geschlechtlichen Arbeitsteilung mit Festlegung der Ehefrau auf häusliche Tätigkeiten. Sie war es, die bisher an keinem Deutschkurs teilnehmen konnte, während Volodymyr einen Deutschkurs absolviert und ebenfalls seinen sportlichen Interessen nachgeht.

Sein Selbstbild ist von Eigeninitiative und Selbstständigkeit gekennzeichnet:

»Ich gehe in ein Sportstudio, und mache alles selber, trainiere mich selbst.«¹²³

Volodymyr nimmt sich als jemand wahr, der »alles selber« macht. Er trainiert sich selbst, beschreibt sich also als sein eigener Trainer. Er sieht sich somit nicht nur als trainierender Teilnehmer an Wettkämpfen und Meisterschaften, sondern auch als Experten, der in der Lage ist, ein Training systematisch zu planen und anzuleiten. Er nutzt die Wendung, er mache alles selbst, auch im Zusammenhang mit Terminen:

»Ich muss zum Beispiel alles selber machen. Wenn ich zum Beispiel einen Termin habe. Ich rufe meine Schwester an und frage, was muss ich sagen. Ich muss ins Jobcenter gehen, dann gehe ich mit meinem Vater oder meiner Schwester. Ich verstehe alles zu hundert Prozent, vielleicht verstehe ich ein Prozent nicht, aber diesen einen Punkt muss ich auch noch verstehen.«¹²⁴

Hier berichtet er, alles selbst machen zu *müssen*. Die eigenständige Erledigung seiner Tätigkeiten nimmt er also auch als eine Verpflichtung wahr. Ein Beispiel zur Wahrnehmung von Terminen soll seine Aussage erläutern. Es geht, so lässt sich aus dem Gesagten ableiten, um die Wahrnehmung von Terminen und nicht darum, selbst Termine zu vereinbaren.

123 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 30.

124 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 61-64.

Er erzählt von zwei Vorgehensweisen: Im ersten Fall ruft er seine Schwester an und fragt sie, was er »sagen« »muss«. Im zweiten Fall, ein Termin im Jobcenter, geht er mit seinem Vater oder seiner Schwester dorthin. Dann fügt er noch an, dass er alles »zu hundert Prozent versteht« und schiebt nach, dass er »vielleicht« »ein Prozent nicht« versteht, aber »diesen einen Punkt« »auch noch verstehen« muss. Er berichtet zwar, er müsse alles selbst machen. Die Beispiele, die diese Aussage untermauern sollen, zeigen jedoch etwas anderes: Er holt sich regelhaft Hilfe von seiner Schwester oder seinem Vater. Beispiele sind nur geeignet, eine Aussage zu stützen, wenn sie diese Regelmäßigkeit abbilden. Es ist also davon auszugehen, dass Volodymyr seine Termine in der Regel mit Unterstützung seines Vaters und seiner Schwester bewältigt. Seine Schwester fragt er sogar konkret, was er »sagen« »muss«. Er fragt nach konkreten Handlungsanweisungen, die ihm genau vorgeben, wie er sich bei seinem Termin zu verhalten hat. Entscheidung und Verantwortung überträgt er seiner Schwester. Die Aussage zu seinem Sprachverständnis während der Termine schildert er als rezeptive Fertigkeit des Verstehens. Er verstehe alles, oder zumindest neunundneunzig Prozent und müsse »diesen einen Punkt« »auch noch verstehen«. Aus der Tätigkeit des Verstehens lässt sich ableiten, dass Volodymyr den Terminen passiv beiwohnt und dem Gespräch zuhört, nicht aber in die Interaktion selbst involviert ist. Seine Rolle ist die des Zuhörers, der darum bemüht ist, den Aussagen zu folgen, die seine Angelegenheiten betreffen. Obwohl es also sein Termin ist, sind die eigentlich Handelnden sein Vater und seine Schwester und das Gegenüber, von dem Volodymyr die Einladung zu dem Termin erhalten hat.

Zwischen einem_einer Dolmetscher_in und einem_einer Angehörigen, der_die übersetzt, gibt es große Unterschiede: Der_die Dolmetscher_in ist in einer professionellen Berufsrolle und leistet beiden Interaktionspartner_innen dieselben Dienste. Der Einsatz eines_einer Dolmetscher_in würde durch das Machtverhältnis zwischen Behörde und Volodymyr keine Symmetrie herstellen, aber die Gesprächssituation wäre symmetrisch. Die Machtasymmetrie verstärkt sich aber, wenn derjenige, der weniger Macht hat, nicht auf Augenhöhe mit der Behörde in Kontakt treten kann. Das ist der Fall, wenn Angehörige mobilisiert werden müssen, um zu übersetzen. Vater und Schwester kennen Volodymyr und seine Lebenssituation und können Fragen des Amtes auch beantworten, ohne ihn zu befragen. Ein Reden über ihn tritt an die Stelle eines Gespräches mit ihm. Volodymyr ist von der Interaktion exkludiert oder bestenfalls nur am Rande beteiligt.

Volodymyr erzählt auch von Schwierigkeiten beim Verständnis von Schriftstücken und der Hilfe seines Vaters:

»Ich verstand gar nix. Mein Vater hat alles gelesen und mir gesagt.«¹²⁵

125 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 72.

Auch die Unterstützung der Schwester kommt bei Schriftstücken erneut zum Tragen:

»Wenn ich einen Brief bekomme, gehe ich zu meiner Schwester. Sie liest dann für mich. Ich probiere es aber auch selber. Aber viele Wörter verstehe ich nicht.«¹²⁶

Während die Aussage, sein Vater habe ihm geholfen, eine Momentaufnahme darstellt, liest sich die Aussage, dass er seine Schwester aufsucht, »wenn« er einen Brief erhalte, als regelhaftes wenn-dann-Geschehen. Die berichtete Reihenfolge, er bekommt einen Brief, geht zu seiner Schwester, sie liest es für ihn und erst dann erwähnt er, er »probiere es aber auch selber«, zeigt, dass das Selbstlesen bereits zum Setting der Hilfe bei der Schwester gehört und nicht vor der Inanspruchnahme dieser Hilfe stattfindet. Dass er »viele Wörter« nicht verstehe, nennt er zum Schluss dieses Absatzes.

Es ergibt sich damit eine auf den ersten Blick widersprüchlich wirkende Diskrepanz zwischen seiner wiederholten Aussage, er »mache alles selber« oder müsse »alles selber machen« und seiner rezeptiven Rolle als Zuhörer bei Terminen, als jemand, der wiedergibt, was seine Schwester ihm mitgeteilt hat, was er »sagen« »muss« und auch als derjenige, der mit einem Brief direkt zu seiner Schwester geht und erst dort probiert, ihn selbst zu verstehen.

Eigenständigkeit und Selbstständigkeit sind Werte, die Volodymyrs Selbstbild prägen. Indem Volodymyr die Tätigkeiten, seinen Vater und seine Schwester um Hilfe zu bitten, und das Zuhören bei Terminen, das Bemühen zu verstehen, offenbar als aktives Handeln und nicht als Passivität und Abgabe der Verantwortung wahrnimmt, ordnet er sie in sein Selbstbild ein.

Volodymyr berichtet auch von seinem Vater und seiner Schwester als aktive Gestalter_innen:

»Meine Schwester hat viele Kurse in der Vergangenheit besucht. Und dann ist sie noch drei Jahre zur Universität gegangen und hat gelernt. Sie arbeitet in ihrem Reisebüro. Sie hat ein Reisebüro. Und mein Vater ist auch selbstständig, er arbeitet.«¹²⁷

Der Bildungsweg seiner Schwester, der zu einer beruflichen Selbstständigkeit und einem eigenen Reisebüro führt, ist lang. Der Erfolg liest sich hier vom Ergebnis her. Indem er die vielen besuchten Kurse und das Universitätsstudium vor der Arbeit im eigenen Reisebüro erwähnt, stellt er auch einen inhaltlichen Zusammenhang her. Möglich wäre auch, die Kurse und das Studium mit ihren Deutsch- und Fachkenntnissen in Verbindung zu bringen und erst dann vom eigenen Reisebüro zu

126 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 99-100.

127 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 45-47.

berichten. Auch vom Vater berichtet Volodymyr, dass er selbstständig sei und arbeite. Die Selbstständigkeit ist innerfamiliär ein Wert, in dessen Geltungsbereich sich Volodymyr stellt. Sein Selbstbild als jemand, der aktiv handelt, die Dinge in die Hand nimmt und alles selbst steuert und erledigt, ist Weg und Ziel. Dieses Selbstbild hebt ihn auf eine Stufe mit den erfolgreichen und selbstständigen Angehörigen, motiviert ihn und zeigt ihm gleichzeitig die Richtung auf. Derzeit bleibt jedoch eine Diskrepanz zwischen Selbstständigkeit und Hilfebedürftigkeit:

»Zum Kindergarten gehe ich alleine. Ich gehe alleine zur Schule. Im Jobcenter muss jemand mit, die Schwester oder der Vater. Aber dann, ich muss das doch alleine machen.«¹²⁸

Hier differenziert Volodymyr aus, welche Tätigkeiten er konkret allein ausführt und wo er Hilfe in Anspruch nimmt. Zum Kindergarten und zur Schule, gemeint ist der Integrationskurs, geht er allein. Zum Jobcenter geht er mit Schwester oder Vater, dort »muss jemand mit«. Also dort, wo Volodymyr etwas erledigen muss und auf die deutsche Sprache als Kommunikationsmedium angewiesen ist, benötigt er Hilfe. Wo dies nicht erforderlich ist, das Kind zum Kindergarten begleiten, zum Unterricht gehen, ist er selbstständig.

Mit dem Ausdruck »aber dann« leitet er einen Blick in die Zukunft ein, zu der er sagt »ich muss das doch alleine machen«. Der Zustand der Selbstständigkeit ist zwar vom Selbstbild her bereits gegenwärtig, jedoch in der Umsetzung im Alltag noch nicht realisiert. Volodymyrs Selbstständigkeit ist als verinnerlichter normativer Anspruch des alles Selbermachen-*Müssens* prägend für sein Selbstbild, als Handlungsmaxime des *Selbermachens* dort noch ausstehend, wo er auf die deutsche Sprache zwingend angewiesen ist. Auch wenn diese sprachlichen Fertigkeiten noch nicht soweit vorliegen, dass sie Volodymyrs alltagspraktische Selbstständigkeit ermöglichen, bewirken sie kein defizitorientiertes Selbstbild. Volodymyr ist in diesem Sinne resilient und bewahrt sein Selbstbild.

Lernprozesse und Kursgeschehen

Volodymyr erzählt, dass die Verständigung im Kurs auf Deutsch erfolgt und das sei für den Lernprozess förderlich:

»Gut ... wir alle müssen Deutsch sprechen. Alle haben eine andere Muttersprache. Wir trainieren Deutsch, das ist sehr gut für mich.«¹²⁹

Das Müssen leitet sich hier nicht aus einer normativen Vorgabe des Unterrichts ab, sondern scheint in zwei andere Richtungen zu weisen: Alle im Kurs sind im Alltag im Ruhrgebiet auf Deutsch als hegemoniale und einzig legitime Verkehrssprache

128 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 66-67.

129 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 53-54.

angewiesen. Außerdem ist Deutsch die einzige gemeinsam zur Verfügung stehende Sprache der Kursgruppe. Die deutsche Sprache ist *Mittel* der Interaktion und *Gegenstand* des gemeinsamen Lernens, von dem Volodymyr individuell profitiert («das ist sehr gut für mich»). Er nutzt in der Aussage »wir trainieren Deutsch« einen Begriff aus dem Sport. Er wählt eine Analogie zu seinen sportlichen Ambitionen, denn sportlicher Erfolg ist vor allem ein Effekt des Trainings. Es geht ihm in dieser Aussage zur Sprache folglich in erster Linie um Effekte des Übens und nicht des Lernens.

Sein Anliegen ist nicht auf den Unterricht beschränkt. Ein Beispiel für alltagspraktisches Sprachtraining gibt Volodymyr in seinem Bericht von einer Alltagsbegegnung:

»Zum Beispiel, ich probiere mit einem deutschen Mann zu sprechen. Er kontrolliert meine Sprache und bis zu drei Stunden haben wir gesprochen. Sprechen, sprechen, auf der Straße, einfach so. Das ist kein Bekannter, einfach so. Ich kenne diese Person zwar, aber nicht gut. Und dann habe ich ihn was gefragt und dann haben wir gesprochen. Sprechen, er hat gefragt, woher ich komme, und dann ... Und dann.«¹³⁰

Volodymyr leitet seine Erzählung mit den Worten »zum Beispiel« ein. Sein Bericht gibt somit nicht ein einmaliges Geschehen wieder, sondern steht stellvertretend für weitere, die sich in ähnlicher Weise zugetragen haben oder zutragen können. Er probiert, »mit einem deutschen Mann zu sprechen« und sucht selbst aktiv das Gespräch. Sein Anliegen ist, auf Deutsch mit einem deutschen Erstsprecher zu interagieren, *um* zu üben. Der Gesprächsanlass ist eine Frage, die Volodymyr stellt. Dann entwickelt sich das Gespräch. Den Inhalt der Frage nennt er nicht, da er zwar den Gesprächsbeginn und -auftakt generiert, aber in der Folge nicht gesprächsbestimmend gewesen sein kann. Ein dreistündiges Gespräch hat einen anderen Charakter als eine kurze Frage-und-Antwort-Konversation. Beim reinen Fragen und Antworten ergäbe sich eine Asymmetrie, da der_die Fragende der_die Rezipient_in und der_die Antwortende der_die Produzent_in einer Information ist. Es handelt sich dann um funktionale Interaktionen mit dem Ziel der Informationsweitergabe. Gerade auf der Straße dient das Fragenstellen zumeist der Orientierung, etwa nach einem Ort, einer Straße oder Adresse, einer Parkmöglichkeit oder der Uhrzeit. So sind Fragen auf der Straße eher kurz und die Gesprächspartner_innen unterliegen dem Zufall. Es ist ungewöhnlich, wenn sich aus einer solchen Interaktion auf der Straße ein dreistündiges Gespräch entwickelt.

Über den Inhalt des Gesprächs berichtet Volodymyr nichts, aber er sagt, der Mann habe seine Sprache »kontrolliert«. Vielleicht ist dieser Terminus aus dem Deutschunterricht entlehnt und gemeint, dass Teilnehmer_innen untereinander

130 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 54-57.

oder der_die Lehrer_in von den Teilnehmer_innen verfasste Texte *kontrollieren*, also Fehler benennen und Verbesserungsvorschläge machen. Der Interaktionspartner hat wohl in dem nahezu drei Stunden andauernden Gespräch auf der Straße Volodymyr auf Fehler aufmerksam gemacht und ihn verbessert. Volodymyr nutzt zur Charakterisierung des Gesprächs also nicht die besprochenen Gesprächsinhalte, sondern immer wieder das Wort »sprechen« selbst. »Sprechen, sprechen, auf der Straße, einfach so« definiert die sprachliche Interaktion als Selbstzweck. Weder Inhalt noch Ort sind konstitutiv. Auch der Interaktionspartner und der Grad der Bekanntschaft sind nicht entscheidend. Volodymyr betont sogar, dass es sich nicht um einen Bekannten handelt, er kenne ihn zwar, »aber nicht gut«. Volodymyr erzählt von einem gegenseitigen Austausch und dass der andere ihn gefragt habe, wo er herkomme. Dies bestätigt, dass Volodymyr sein Gegenüber nicht gut kennt, denn eine Frage nach der Herkunft steht, wenn sich diese Frage im Sinne eines Herkunftsdialogs überhaupt stellt, in der Regel am Anfang eines Kennenlernens. Wären mit diesem Interaktionspartner bereits persönliche Gespräche geführt worden, hätte die Tatsache, dass er einen Studienabschluss und Beruf hat, den er aber nicht ausüben kann, oder die Teilnahme am Integrationskurs bei der Frage, wie Volodymyr seinen Tag verbringt, bereits zu dem Thema der Herkunft geführt. Wenn man »einfach so« und »auf der Straße« mit einer Person, zu der keine engere Bindung besteht, ein derart langes Gespräch führen kann, zeigt das eine Bandbreite an Interaktionschancen und -möglichkeiten, die das unspektakuläre Alltagsgeschehen selbst liefert und die auf einfache Weise in Anspruch genommen werden können.

Eine unverbindliche Begegnung auf der Straße unterscheidet sich in einem wesentlichen Punkt von einem den Lernprozess unterstützenden Gespräch im Deutschunterricht: Es gibt keine Rollenverteilung, die Volodymyr in die Schülerrolle versetzt und die Legitimation liefert, dass Volodymyr korrigiert und verbessert wird. So verlagert sich die Konstituierung von Rollen in den Beginn der Interaktion. Entweder hat Volodymyr sein Gegenüber aufgefordert, ihn sprachlich zu verbessern und auf Fehler aufmerksam zu machen, oder er hat zugelassen, dass der andere es aus Eigeninitiative heraus macht. In jedem Fall akzeptiert und wünscht Volodymyr diese Rollenverteilung, da er darin die Chance sieht, sein Deutsch zu trainieren. Die Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Rollen wird durch den Begriff des *Trainings* aufgehoben und die Interaktionspartner begegnen sich als Sparringspartner auf Augenhöhe. Die Hierarchie des Wissenden zum Lernenden hebt sich auf.

Volodymyr verfolgt als Lerner eine »soziale« Strategie (STORCH 1999: 22). Er nutzt das Wissen von Kommunikationspartner_innen und bindet sie aktiv in seine Sprachlernprozesse ein.

Volodymyr bestätigt nicht, dass sich aus der Nicht-/Verfügbarkeit über die hegemoniale Sprache Deutsch ein hierarchisches Verhältnis zwischen Deutschsprecher_innen und Deutschlerner_innen ableitet.

Kenntnisse der lateinischen Buchstaben hat Volodymyr aus dem Englischunterricht:

»Ich habe in der Schule und Universität Englisch gelernt. Und beim Schreiben auf der Tafel sind alle Buchstaben gleich.«¹³¹

»In der Schule habe ich Englisch gelernt. In der Ukraine zwar nicht gut Englisch gelernt, aber Schreiben mit den anderen Buchstaben, die man in Englisch und Deutsch verwendet.«¹³²

Volodymyrs Wissen aus dem Englischunterricht ist eine nützliche Ressource. Volodymyr macht die Erfahrung, dass »beim Schreiben an der Tafel« »alle Buchstaben gleich« sind. Volodymyrs Kenntnis der lateinischen Buchstaben ist eine Ressource, die aus einem Synergieeffekt heraus entsteht, denn sie werden auch in anderen Sprachen derselben Sprachfamilie verwendet. Das Erlernen ist deshalb nur einmal erforderlich. »Beim Schreiben an der Tafel sind alle Buchstaben gleich«, sagt er. Er meint demnach nicht die Tastaturschrift, sondern die im Englischen und Deutschen verwendete Druck- oder Schreibschrift. Volodymyr hat in der Ukraine im Englischunterricht folglich die Druck- oder Schreibschrift kennengelernt und kann die Übereinstimmung feststellen. Wie gut er sie lesen kann, gibt er hier nicht konkret an. Die Aussage, dass er »nicht gut Englisch gelernt« habe, könnte ein Hinweis darauf sein, dass er auch die Schrift nicht wirklich gut beherrscht. An dieser Stelle muss diese Frage erst einmal offenbleiben. Sie wird jedoch in einem anderen Zusammenhang noch einmal aufgegriffen.

Volodymyr nutzt auch das Internet und Wörterbücher:

»Wenn ich etwas lese oder nicht verstehe, ich gucke im Internet. Ich google Wörterbücher im Internet, ich habe auch ein großes Wörterbuch. Aber in dem sind nicht alle Wörter.«¹³³

Das Internet nutzt er in kompensatorischer Weise und gleicht damit die fehlenden Inhalte seines Wörterbuches aus. Volodymyr nutzt demnach das Internet auf dieselbe Weise wie das gedruckte Buch. Wörterbücher in gedruckter oder digitaler Form sind in der gleichen Systematik aufgebaut. Volodymyr nutzt das Internet im Hinblick auf rezeptive Fertigkeiten des Verstehens und arbeitet am Vokabular. Er berichtet nicht von dem Ziel, produktive Fertigkeiten zu verbessern, etwa Texte zu

131 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 81-82.

132 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 84-85.

133 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 97-99.

verfassen, E-Mails zu Übungszwecken zu schreiben oder soziale Medien zu verwenden. Die digitale Interaktion gehört damit nicht zu seiner Nutzungsstrategie, wohl aber das Internet als Träger enzyklopädischen Wissens.

Sportliche Ziele und Bildungsinteressen

In Volodymyrs Alltag nimmt das sportliche Training einen großen Stellenwert ein. Er verfolgt konkrete sportliche Ziele:

»Ich will auch hier an Turnieren teilnehmen. Ich habe viel trainiert in meiner Sportgruppe. Und das ist mein Wunsch.«¹³⁴

Sein fester Plan ist, an Turnierteilnahmen in der Ukraine anzuknüpfen und »auch hier« an Turnieren teilzunehmen. In Charkow war er Mitglied einer »Sportgruppe«. Mit dem besitzanzeigenden Fürwort »meine« Sportgruppe zeigt er eine verbindliche Zugehörigkeit. In seiner Sportgruppe hat er »viel trainiert«. Wahrscheinlich gab es eine hohe Intensität an Sozialkontakten und zielgerichteter Gruppenaktivität. Im Ruhrgebiet, so sagte er in einem anderen Abschnitt, trainiert er sich selbst. Mit dem Umzug ins Ruhrgebiet verändert sich die soziale Situation seiner sportlichen Aktivitäten. In Charkow hat das Training in einer festen Gruppe stattgefunden, im Ruhrgebiet ist er auf sich gestellt. Unter der Prämisse des Fehlens einer vergleichbaren Sportgruppe liest sich die Aussage, er *mache alles selbst* und *trainiere sich selbst* als Kommentar zu dieser neu entstandenen Trainingssituation. Im Ruhrgebiet steht ihm eine unterstützende Gruppe, die gemeinsame Ziele verfolgt, nicht zur Verfügung. Er muss allein seine Ziele definieren, Trainingspläne aufstellen und sich auf die Turniere vorbereiten.

Die Ausdrücke des Selbermachens und Selbermachen-Müssens bedeuten hier auch *allein* machen und *allein* machen müssen. Als Mitglied einer Sportgruppe, die gemeinsam trainiert, muss das Training auch *selbst* absolviert werden, aber es wird nicht *allein* absolviert, sondern in Gemeinschaft. Unter dieser Voraussetzung lesen sich auch Volodymyrs Aussagen, die auf andere Kontexte abzielen, in einem etwas anderen Licht. Bei seiner Selbstständigkeit geht es auch darum, auf sich allein gestellt zu sein, wie es in seiner Äußerung »aber dann, ich muss das doch alleine machen« schon anklang. In verschiedenen Kontexten ist Volodymyr auf sich gestellt oder empfindet es jedenfalls so.

Die Turnierteilnahme ist sein »Wunsch«. In der nächsten Aussage wird dieser Wunsch zu einem konkreten »Plan«:

»Mein erster Plan ist, an einem Turnier im Armdrücken teilzunehmen.«¹³⁵

134 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 3-4.

135 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 20.

Dieses Vorhaben hat erste Priorität. Die *Ziele*, die er sich im Deutschlernen gesetzt hat und seine beruflichen Ziele führen folglich zu *Plänen*, die er zu einem späteren Zeitpunkt umsetzen möchte.

Bei der Planung des Trainings spricht er erneut nicht von einem *Wunsch*, sondern stärker von einem *Wollen*:

»Ich will ein halbes oder ein Jahr hier trainieren und dann will ich am Turnier teilnehmen.«¹³⁶

Volodymyr sucht im sportlichen Kontext nicht aktiv nach Sozialkontakten, um Deutsch sprechen zu können, sondern hier steht klar das sportliche Ziel im Vordergrund. Volodymyr trainiert allein und geht nicht in einen Sportverein. So zielgerichtet geht er auch beim Erlernen der deutschen Sprache vor:

»Und ich lerne Deutsch und ich muss gut sprechen und alles verstehen.«¹³⁷

Er sagte bereits, neunundneunzig Prozent zu verstehen und ein Prozent nicht zu verstehen. Hier nennt er jetzt sein Ziel, dass er »gut sprechen und alles verstehen« müsse. Das *Müssen* leitet er aus seiner eigenen Zielvorstellung ab. Nirgendwo im Verlauf des Interviews konstatiert Volodymyr, dass von seinem Erfolg beim Deutschlernen etwa ein Aufenthaltsstatus oder eine Arbeitserlaubnis abhängen. Man könnte aus seinen Aussagen, die eine hohe Motivation, aber keinerlei Versagensängste zeigen, schließen, dass es hier vielmehr um eine sich selbst gesetzte Norm handelt, die sich an den eigenen Zielen orientiert: Volodymyr *muss* gut Deutsch lernen, um seine Ansprüche an sich selbst zu erfüllen, alles allein zu erledigen und seine beruflichen Ziele zu erreichen. Ein erfolgreicher Abschluss des Integrationskurses stellt sich ohne Verknüpfung etwa mit einem Aufenthaltstitel nicht als die Erfüllung einer amtlichen Mindestbedingung dar, um überhaupt in Deutschland bleiben zu dürfen, sondern Volodymyr kann sich nach dem Abschluss sagen, er habe dann sein selbst gestecktes Ziel auf der Erfolgsleiter zu Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Berufstätigkeit gemeistert.

Volodymyr plant nach dem Abschluss des Integrationskurses einen weiteren Sprachkurs explizit für berufliche Zwecke. Er geht davon aus, dass der Erfolg beim Sprachenlernen auch eine Voraussetzung für eine gute Berufstätigkeit ist:

»Ich zum Beispiel, habe Deutsch 1 plus gemacht. Ich gehe dann noch in einen Kurs, Deutsch Plus Beruf.«¹³⁸

136 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 31-32.

137 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 4.

138 Interview mit Volodymyr, S. 2, Z. 49.

»Und dann, wenn ich gut Deutsch spreche, will ich einen guten Job haben, aber ich weiß nicht, welchen Job.«¹³⁹

Mit dem Kurs »Deutsch Plus Beruf« kann Volodymyr beide Ziele, gut Deutsch zu lernen und einen guten Beruf zu ergreifen, verfolgen. Bereits in Charkow war es so, dass Volodymyrs beruflicher Erfolg als Rechtsanwalt von seiner guten Kenntnis der russischen Sprache und des Erwerbs der ukrainischen juristischen Fachsprache abhängig war. Sprachliche Fertigkeiten sind auch im Ruhrgebiet Voraussetzungen für berufliche Erfolge. In Charkow hat Volodymyr die russische Fachsprache an der Universität gelernt und sich im Anschluss während des Berufslebens in Selbstlernprozessen die ukrainische Fachsprache angeeignet, die er für seine Tätigkeit benötigte. Es ist sein festes Vorhaben, den Kurs »Deutsch Plus Beruf« zu absolvieren. »Und dann«, also zu einem späteren Zeitpunkt, »wenn ich gut Deutsch spreche«, ist die gewünschte Berufstätigkeit an der Reihe, die er sich als »guten Job« vorstellt. In jedem Fall möchte er einen »guten Job«, ist aber noch unsicher und »weiß nicht, welchen Job«. Für diese Unsicherheit gibt es zwei Gründe: Erstens die Unklarheit über die Möglichkeiten, die ihm seine juristische Bildung eventuell noch im Ruhrgebiet bieten könnte und zweitens welche anderen beruflichen Optionen ihm zur Verfügung stehen.

Ganz aufgeben möchte er den Gedanken noch nicht, wieder als Rechtsanwalt zu arbeiten, auch wenn er große Schwierigkeiten sieht:

»Ich probiere Rechtsanwalt, aber das ist so schwer. Ich muss gut Deutsch sprechen und viele neue juristische Wörter lernen. Ich habe die Wörter auf Russisch gelernt, als ich zur Universität ging. Und so viele neue Wörter muss ich erst lernen.«¹⁴⁰

Die Wendung »ich probiere Rechtsanwalt« enthält eine Zögerlichkeit. »Aber das ist so schwer« sagt er und zeigt seine Zweifel am erfolgreichen Ausgang eines solchen Versuchs.

Eine Grundvoraussetzung wäre die Erweiterung der Deutschkenntnisse um fachsprachliches Vokabular: »Ich muss gut Deutsch sprechen und viele neue juristische Wörter lernen«. Die Notwendigkeit sieht er analog zum Erwerb der russischen Fachsprache damals an der Universität: »Und so viele neue Wörter muss ich erst lernen«. So wie er in Charkow das russische Fachvokabular erlernt hat, muss er auch im Ruhrgebiet die juristische Fachsprache auf Deutsch erwerben. Volodymyr bleibt hier ganz bei den sprachlichen Voraussetzungen und spricht an dieser Stelle noch nicht davon, dass er Kenntnisse im deutschen Recht erwerben müsste. Der Erwerb der russischen Fachsprache dient ihm als Modell für seine Erwartungshaltung. Sicher spielt auch die Erfahrung eine Rolle, dass es schwierig

139 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 20-21.

140 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 21-24.

ist, ein juristisches Fachvokabular vollständig in Selbstlernprozessen zu erwerben. Das hat er bereits beim Erlernen der ukrainischen Fachsprache erlebt. Im Gegensatz zum Deutschen handelt es sich hier aber um seine Erstsprache, so dass es sehr viel schwieriger zu werden scheint, wenn es sich um eine erst neu zu erlernende Sprache handelt.

Volodymyr ist bewusst, dass er ein hohes Sprachbeherrschungsniveau erreicht haben muss, wenn er die deutsche Universität besucht:

»Rechtsanwalt ist ein guter Beruf, aber ich weiß nicht. Ich muss viel lernen und dann probiere ich es. Aber in der Universität muss ich gut Deutsch sprechen. Und ich muss warten, ein Jahr oder so. Ich plane zur Universität zu gehen. Das ist mein Plan.«¹⁴¹

Der Beruf des Rechtsanwalts, für den er sich nach seiner Schulzeit in der Ukraine entschieden hatte, entspricht noch immer seinen Vorstellungen als »guter Beruf«. Er ergänzt diese Aussage mit einem Ausdruck der Verunsicherung »aber ich weiß nicht«.

In all den Aussagen, »ich hatte einen guten Beruf, Rechtsanwalt«, »ich probiere Rechtsanwalt« und »Rechtsanwalt ist ein guter Beruf«, klingt eine Distanzierung zu seinem eigenen Beruf an. Er spricht nicht über sich als Rechtsanwalt. Der Beruf des Rechtsanwalts steht außerhalb seiner Identität. Volodymyr sagt nicht, er sei Rechtsanwalt oder Rechtsanwalt gewesen, sondern lediglich, er habe diesen Beruf gehabt. Zwischen den Aussagen »ich bin Rechtsanwalt« und »ich habe den Beruf des Rechtsanwalts« steht ein Moment der Externalisierung. Etwas, dass ich bin, ist an mich und meine Identität geknüpft. Etwas, das ich habe, kann ich auch wieder verlieren. Hier zeigt sich die Tragweite der Unmöglichkeit, im Ruhrgebiet weiterhin als Rechtsanwalt zu arbeiten und damit an die berufliche Biografie anzuknüpfen. Das bereits Erreichte verliert gleich mehrere Funktionen, es steht weder als Identitätsbaustein noch als Selbstbeschreibung oder Erfolgserlebnis zur Verfügung. Es wirft vielmehr die Frage auf, ob man dasselbe Niveau noch einmal wird überhaupt erreichen können. »Ich muss viel lernen und dann probiere ich es« zeigt Volodymyrs Frage, ob es sich um ein realistisches oder utopisches Ziel handelt. Er weiß, dass er ein hohes Sprachbeherrschungsniveau erreicht haben muss und auch, dass er erneut die Universität besuchen muss. Das juristische Studium muss, davon ist er überzeugt, komplett wiederholt werden.

Volodymyr steht wieder am Anfang einer Berufsfindungsphase und hat alle mit ihr einhergehenden Fragen. Die Aussage »und ich muss warten, ein Jahr oder so«, konkretisiert er nicht. Es bleibt offen, worin diese Wartezeit begründet ist, von der er ausgeht, dass sie sein »muss«. Sicher ist aber, dass der Weg lang ist und viel Zeit in Anspruch nimmt. Volodymyrs »Plan« ist es, »zur Universität zu gehen«. In der

141 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 26-28.

Aussage »das ist mein Plan« zeigt sich nun auch eine Entschlossenheit, die in den vorangehenden Äußerungen nicht zu finden ist.

Das Themenfeld des Berufes, der Berufswahl und der Bildungsbiografie zeigt Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen. Volodymyr hat einen Plan, dessen Gelingen aber von verschiedenen Variablen abhängt, die er noch nicht kalkulieren kann, die daher Unsicherheit bedeuten. Der Beruf des Rechtsanwalts ist für ihn einerseits mit einer Erfolgsgeschichte und andererseits mit einer Verlusterfahrung verknüpft. Die Notwendigkeit, in einer Fremdsprache Jura zu studieren, wiederholt sich, daher kennt er auch die auf ihn zukommenden Herausforderungen. Die Analogie des Sprachenlernens zum sportlichen Training betont einerseits, dass es von einem selbst, der eigenen Motivation und dem eigenen Einsatz abhängt, was erreicht wird, andererseits ist Volodymyr noch nicht ausreichend informiert, welche Rahmenbedingungen sein Vorhaben kennzeichnen und womöglich begrenzen.

Volodymyrs Auffassung von Integration

Auf die Frage, was er unter Integration versteht, antwortet Volodymyr:

»Für mich ist Integration, ich muss die ganze deutsche Kultur lernen und die deutsche Sprache lernen. Ich muss alles verstehen. Ein Mann zum Beispiel hat mir mal gesagt, ich muss verstehen, was er will. Für mich ist der Schwerpunkt die deutsche Sprache. Das sind andere Buchstaben und Wörter, ich muss alles neu lernen. Buchstaben auch.«¹⁴²

Die deutsche Kultur erscheint hier als ein statischer, homogener Inhalt. Erst die Voraussetzung, dass es um greifbare, festschreibbare und durch ein Lehrbuch vermittelbare konkrete Inhalte geht, die eine dauerhafte Gültigkeit beanspruchen können, macht es möglich, dass die »deutsche Kultur« zu einem Unterrichtsgegenstand wird und man sie lernen kann.

Volodymyr übernimmt Argumente aus dem Desintegrationsdiskurs. Er ist derjenige, der kulturell und sprachlich dazulernen »muss«. Dass es sich um einseitige Forderungen handelt, die an ihn gerichtet sind, zeigt sich eindrücklich: »Ein Mann zum Beispiel hat mir mal gesagt, ich muss verstehen, was er will.« Volodymyrs Erzählung zeigt eine Asymmetrie von sozialen Positionen in dieser Interaktion. Es geht nicht um das gegenseitige Verstehen oder die Auslotung einer gemeinsamen Interaktionsbasis, sondern es gibt eine einseitige Richtung mit einem hierarchischen Gefälle, bei dem einer etwas »will« und der andere verstehen »muss«, was gemeint ist. Volodymyr führt damit, wie er sagt, ein »Beispiel« an. Es ist also keine Schilderung eines einmaligen Ereignisses, sondern es ist als Beispiel geeignet, einen allgemeinen Sachverhalt abzubilden. Volodymyr ist in der Bringschuld, nicht nur gegenüber der Gesellschaft, sondern sogar auch Einzelnen gegenüber.

142 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 74-77.

Die Hierarchisierung von Sprachen mit Deutsch als hegemonialer und einzig legitimer Sprache in der deutschen Öffentlichkeit führt auch zur Hierarchisierung der Sprechenden. Der_die Deutsch sprechende Interaktionspartner_in hat das Recht, verstanden zu werden und an diesem Recht hat sich das Bemühen des_der anderen auszurichten.

Nicht zur Sprache kommen die gesellschaftlichen Inklusionshindernisse. Fehlende Dolmetscher_innendienste bringen Volodymyr in Abhängigkeit zur Familie. Seine Mehrsprachigkeit kann er nicht als Ressource nutzen. Die Möglichkeit fehlt, einen Beruf auszuüben, der seine akademische Vorbildung in Rechnung stellt. Eine berufliche Tätigkeit wäre in einem Bereich denkbar, in dem eine akademische Bildung notwendig ist und ein Training on the Job stattfindet, aber das Studienfach nicht zwingend eine Rolle spielt, etwa in einer Unternehmensberatung. Dort könnte er unter Umständen auch seine Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen. Diese Möglichkeiten zeigen sich ihm jedoch nicht und werden ihm auch nicht aufgezeigt.

Zum Schluss des Absatzes geht er auf die Buchstaben ein. Von ihnen war bereits Rede. Bisher blieb unklar, ob Volodymyr Schwierigkeiten mit ihnen hat oder nicht. Jetzt sagt er, dass er auch die Buchstaben »neu lernen« muss. Da er in der Gegenwartsform spricht, ist der Lernprozess noch nicht abgeschlossen. Die Frage muss an dieser Stelle offenbleiben, ob er Schwierigkeiten hat, die Schreibschrift der Lehrenden an der Tafel zu lesen oder ob er seine produktive Schreibfertigkeit meint, also Probleme hat, selbst Texte auf Deutsch zu verfassen. Es bleibt spekulativ, ob die gemeinten Schwierigkeiten als Lernbarrieren wirken.

Kennzeichen der Fallstruktur

Volodymyr beschreibt zwei große Ziele, das Erlernen der deutschen Sprache und die Teilnahme an Turnieren im Armwrestling. Er argumentiert mit einer Analogie zwischen dem sportlichen Training und dem Training der deutschen Sprache.

Sein prioritäres Ziel, an einem Turnier teilzunehmen, ermöglicht ihm ein nahtloses Anknüpfen an frühere Erfolge in der Ukraine als »Sportmeister«, weil er dieses Ziel unabhängig vom Stand seiner Deutschkenntnisse erreichen kann. Damit unterscheidet es sich wesentlich von Plänen, die sich auf neuen beruflichen Erfolg beziehen. Beruflich kann er nicht an frühere Erfolge in der Ukraine anknüpfen, denn seinen Beruf als Rechtsanwalt kann er nicht ausüben.

Volodymyr hat sich mit seiner Turnierteilnahme ein erstes Ziel gesteckt, dass er unabhängig von anderen Fertigkeiten und ohne Unterstützung durch andere verfolgen kann. Der Erfolg hängt allein von ihm und seiner sportlichen Leistung ab. Er schafft sich in der Reihenfolge seiner Ziele eine Art Erfolgsleiter, die er nach und nach erklimmen kann und bei der die Turnierteilnahme die erste Stufe ist. Die Teilnahme an einem Turnier führt in jedem Fall zu einem kompetitiven Ver-

gleich mit anderen Teilnehmern. Volodymyr sucht auch den Wettbewerb und die Einordnung seiner Leistung im Verhältnis zu anderen.

Nach dem geplanten Erreichen erster sportlicher Ziele möchte er einen Lernerfolg bezüglich sehr guter Deutschkenntnis verbuchen. Daran soll sich eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit anschließen. Schwester und Vater sind Rollenmodelle. Auch sie sind aus der Ukraine nach Deutschland umgezogen und beide sind mit ihrer Selbstständigkeit beruflich erfolgreich. Volodymyr konstruiert für sich einen motivierenden diachronen Ablauf hintereinander priorisierter Ereignisse als resilientes biografisches Narrativ (Turnier, das Erreichen eines hohen Sprachbeherrschungsniveaus im Deutschen, ein guter Beruf).

Bei der Erstellung seines biografischen Plans kommen Ressourcen zum Einsatz wie die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung und die Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes. Auch die Zeitintensität seines Trainings bis zur Wettkampfreife und seiner Sprachlernprozesse ist für ihn kalkulierbar. Volodymyr konstruiert einen biografischen Plan mit motivierenden Schritten, die aus einem Zusammenspiel von diachron ablaufenden erfolgsorientierten Zielen in den Bereichen Sport, Sprache und Beruf bestehen.

Volodymyr versteht sich selbst als jemand, der selbstständig ist und alles selbst macht. Dieses Selbstbild wird nicht durch die Unterstützung, die er im Alltag benötigt oder die noch fehlende berufliche Perspektive beeinträchtigt.

Nach Abschluss des Integrationskurses hat Volodymyr ein Weiterlernen geplant. Er plant sowohl weitere Deutschkurse mit beruflichem Bezug als auch einen Universitätsbesuch. Der Integrationskurs bietet ihm Anschlussmöglichkeiten und auch Bildungs- und Berufschancen, jedoch startet Volodymyr weit unter dem Qualifikationsniveau, das er bereits erreicht hatte. Neue Möglichkeiten nimmt er jedoch noch nicht wahr und beginnt auch nicht, sie zu erschließen und auszuloten, etwa durch die Inanspruchnahme einer Studien- und Berufsberatung. Er konstatiert zwar, er müsse ganz neu anfangen, aber er knüpft stets gedanklich an seine vorherige Berufstätigkeit als Rechtsanwalt an und möchte probieren, wieder als Rechtsanwalt zu arbeiten. Der Wunsch ist vorhanden, aber ebenso große Zweifel über die Machbarkeit, die ihn letztlich blockieren und hemmen.

Volodymyr lebt in einer Situation der Zukunftsoffenheit, orientiert sich aber stark an seinem bisherigen Lebenslauf, den er als Erfolgsgeschichte rekonstruiert und der ihm auch in Deutschland den erwünschten Erfolg garantieren soll.

Die Situation der beruflichen Unsicherheit, in der sich Volodymyr zum Zeitpunkt des Interviews befindet, lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Seinen Beruf als Rechtsanwalt sieht er noch als Orientierungspunkt, ist sich aber bewusst, dass es kein Anknüpfen an diesen Beruf in Deutschland gibt und daher auch keine fortlaufende Karriere. An bereits Erreichtes kann er nicht anknüpfen. Gleichzeitig beweist ihm seine Tätigkeit als Rechtsanwalt in der Ukraine, dass es ihm möglich ist, diesen Beruf zu ergreifen und in einer Umgebung auszuüben, die von sprach-

licher Diversität gekennzeichnet ist. Seine Bildungsbiografie und die Analogie der sprachlichen Situation in Charkow und im Ruhrgebiet werden in der Selbstwahrnehmung zu Ressourcen: Das Sprechen des Ukrainischen im familiären Umfeld und eine davon abweichende Umgebungs- und Verkehrssprache in Beruf und öffentlichem Raum (Russisch in Charkow und Deutsch im Ruhrgebiet). Volodymyr schildert seine Zukunftspläne als Strategien, die sprachlichen Hürden und das Problem der fehlenden Ausübbarkeit seines bisherigen Berufs als Rechtsanwalt zu überwinden und in der Zeit bis zum Vorliegen eines (neuen) guten Berufes sportliche Erfolge zu erzielen.

Er ist dabei nicht so stark familienorientiert, wie es auf den ersten Blick erscheint. Er zieht zwar in die Stadt, in der seine Eltern bereits seit zehn Jahren leben und besucht sie allabendlich, jedoch formuliert er keine gemeinsamen familiären Ziele. Er vergleicht die Sprachkenntnisse seiner Frau mit seinen eigenen und setzt sie kompetitiv zueinander ins Verhältnis, indem er konstatiert, seine Frau habe bereits länger Deutsch gelernt, seine Deutschkenntnisse seien aber besser. Sein Tagesablauf orientiert sich ganz an seinen individuellen Zielen mit dem Besuch des Sprachkurses, dem nachmittäglichen Sporttraining und dem Besuch seiner Eltern am Abend. Die Suche nach Erfolg beim Deutschlernen, beim Sport sowie zukünftig bei einer beruflichen Tätigkeit ist nicht nur prägend für seine Identität, sondern auch der Taktgeber seiner Alltagsstruktur. Die häuslichen und familiären Pflichten liegen im Aufgabenbereich seiner Ehefrau, deren Möglichkeiten, ihren Interessen nachzugehen anhand der familiären Pflichten und deren Struktur dargestellt werden.

Volodymyrs Argumentation folgt einem traditionellen Familienbild mit traditioneller geschlechtlicher Arbeitsteilung. Obwohl er keiner existenzsichernden Vollzeitberufstätigkeit nachgeht, verbringt er regelhaft den Alltag außer Haus wie jemand, der eine solche Berufstätigkeit ausübt. Da er aber keiner Arbeit nachgeht, kann man auch von geschlechtlicher Arbeitsteilung nicht wirklich sprechen. Die häuslichen Pflichten erledigt seine Ehefrau und er hält sich einer festen Alltagsstruktur folgend den Tag über nicht zuhause auf, obwohl er nicht arbeitet. Der Anschein einer geschlechtlichen Arbeitsteilung ergibt sich durch die Struktur der Alltäglichen Lebensführung selbst, nicht aus ihren Inhalten. Vielleicht dient diese Alltagsstruktur, die den Anschein einer familiären Normalität erweckt, der Kompensation biografischer und beruflicher Verunsicherungen. Das traditionelle Rollenbild, das seine Ehefrau benachteiligt, da sie ihren Bildungsbedürfnissen nicht nachgehen kann, ist dann Bestandteil einer Bewältigungsstrategie, deren Ursache in fehlenden gesellschaftlichen Inklusionsmöglichkeiten liegt.

4.1.4 Florean – Die Italiener sagen: tutto il mondo un paese

Umzug nach Deutschland, individuelle Mehrsprachigkeit und transnationale Biografie

Tabelle 6: Informationen über Florean

Florean					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprachen	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Männlich	40 Jahre	Rumänisch	L1: Rumänisch L2: Englisch L3: Italienisch L4: Französisch	Verheiratet mit einer rumänischen Ehefrau	Minijob

Florean erzählt von sich:

»Ich komme aus Rumänien. Ich bin vierzig Jahre alt.«¹⁴³

(Originaler Sprachhabitus zur Veranschaulichung: »Ich komme aus Rumänien. Ich bin vierzig Jahre alt.«)

»Hier in Deutschland bin ich seit drei Jahren. Ich bin hier nach Deutschland wegen meiner Ehefrau gekommen, ich bin verheiratet. Sie kommt auch aus Rumänien. Wir haben uns dort kennengelernt und haben uns verliebt.«¹⁴⁴

(»Hier in Deutschland bin ich seit drei Jahren. Ich bin hier in Deutschland wegen meine Ehefrau gekommen, ich bin verheiratet. Sie kommt auch aus Rumänien. Wir haben uns dort kennengelernt und haben uns verliebt.«)

Wegen seiner Ehefrau ist Florean vor drei Jahren nach Deutschland gekommen. Sie ist ebenfalls aus Rumänien und dort haben sie sich kennengelernt. Wahrscheinlich lebte sie zum damaligen Zeitpunkt bereits in Deutschland oder hat fest geplant, nach Deutschland umzuziehen, denn sie ist der Grund für Floreans Umzug. Als EU-Bürger genießt Florean Personenfreizügigkeit und ist nicht auf die Ehe angewiesen, um einen Aufenthaltstitel zu erhalten, damit er in Deutschland in einer Partnerschaft leben kann.

Florean verfügt über individuelle Mehrsprachigkeit:

»Ich habe die Muttersprache Rumänisch. Ich spreche jetzt viereinhalb Sprachen. Die halbe ist Deutsch (lacht). Ich spreche Rumänisch als Muttersprache und ich

143 Interview mit Florean, S. 1, Z. 2.

144 Interview mit Florean, S. 1, Z. 3-5.

spreche fast wie meine Muttersprache Englisch und Italienisch. Und ich spreche besser Französisch als Deutsch.«¹⁴⁵

(»Ich habe Muttersprache Rumänisch. Ich spreche jetzt viereinhalb Sprachen. Halbe ist Deutsch (lacht). Ich spreche Muttersprache Rumänisch und ich spreche fast wie meine Muttersprache Englisch und Italienisch. Und ich spreche besser Französisch als Deutsch.«)

Seine Sprachkenntnisse reflektiert er auf einer Metaebene und ordnet sie in eine Rangliste ein, die sich nach dem erreichten Kenntnisstand richtet. An oberster Position steht seine Erstsprache Rumänisch mit dem höchsten Niveau und an oberster Position Deutsch mit einem elementaren Niveau.

Seine Erzählung zeigt zweierlei: Bei Floreans Entscheidung, für seine Ehefrau nach Deutschland zu ziehen, spielte es erstens keine Rolle, dass er in einem anderen Land, etwa Italien oder Großbritannien, aber auch Frankreich oder der Schweiz, bessere sprachliche Voraussetzungen gehabt hätte. Die Entscheidung für Deutschland wurde nicht durch unmittelbare Karriereoptionen oder Nützlichkeitsabwägungen beeinflusst. Floreans Aufenthaltstitel hängt zweitens nicht vom Nachweis von Deutschkenntnissen oder dem Bestehen des Integrationskurses ab, da er EU-Bürger ist. Folglich gibt es keinen existenziellen Druck, Deutsch zu lernen.

Florean kann an vielfältige Sprachlernerfahrungen anknüpfen, die ihm ein Instrumentarium für die Lernprozesse des Deutschen zur Verfügung stellen. Die Kompetenz, auf einer Metaebene über das eigene Sprachbeherrschungsniveau zu reflektieren und Kenntnisse in Beziehung zu setzen, ist ein Hinweis auf dieses Instrumentarium und auf eine hohe Lernerautonomie.

»Ich habe im Gymnasium vor meinem Abitur acht Jahre Englisch und sieben Jahre Französisch studiert. Und ich bin in Englisch gut.«¹⁴⁶

»Ich habe mit Englisch und Italienisch und Französisch in Rumänien gearbeitet und war als Übersetzer tätig. Für die englische und italienische Sprache.«¹⁴⁷

»Ich habe noch nie einen Deutschkurs vorher besucht. Ich habe früher in meinem Heimatland ein bisschen geübt. Ich habe auch in einer Speditionsfirma gearbeitet und ich habe sehr viele Kontakte mit deutschen Fahrern und Firmen gehabt, auch von der Schweiz, von Frankreich, von Österreich. Diese Firma hat viel Arbeit und Austausch gehabt mit Deutsch. Und ich habe meine Sprache ein bisschen geübt.«¹⁴⁸

145 Interview mit Florean, S. 1, Z. 9-11.

146 Interview mit Florean, S. 1, Z. 11-13.

147 Interview mit Florean, S. 1, Z. 15-16.

148 Interview mit Florean, S. 1, Z. 38-42.

Floean hat Englisch- und Französischkenntnisse im Schulunterricht erworben und in Rumänien begonnen, in Selbstlernprozessen Deutsch zu lernen. Er verfügt über einen gymnasialen Abschluss und erzählt von einer Berufstätigkeit als Übersetzer für Englisch und Italienisch. Floean berichtet, er habe Englisch und Französisch im Gymnasium gelernt, erwähnt aber nicht, in welchem Kontext er Italienischkenntnisse erworben hat. Für eine Übersetzertätigkeit sind Kenntnisse auf einem hohen Sprachbeherrschungsniveau erforderlich. Floean hat bereits in Selbstlernprozessen angeeignete Deutschkenntnisse beruflich verwerten können. Während seiner Tätigkeit in einer Spedition in Rumänien gab es Interaktionsmöglichkeiten mit deutschen Fahrer_innen und Firmen.

Floreans Leben war in Rumänien von einem transnationalen Lebensstil geprägt, denn sein berufliches Umfeld und berufliche Interaktionen in der Spedition waren mehrsprachig und umfassten den Kontakt mit Personen und Firmen aus verschiedenen Ländern. Ob die Tätigkeit als Übersetzer oder seine Arbeit in der Spedition Anlass gewesen ist, Deutsch zu lernen oder es bereits einen Zusammenhang mit Umzugsplänen nach Deutschland gab, bleibt offen. Auf die Frage der Initiative für den Integrationskurs sagt Floean:

»Ich habe das im Internet gefunden.«¹⁴⁹

Floean ist freiwilliger Teilnehmer am Integrationskurs. Er ist bei der Gestaltung seiner Sprachlernprozesse frei und kann sich an seinen eigenen Interessen und Wünschen orientieren. Wünsche, Deutsch zu lernen, sind aber nicht unabhängige individuelle Wünsche, sondern haben immer einen Anteil extrinsischen Drucks und Zwangs, soweit es um Personen geht, die sich dauerhaft in Deutschland aufhalten (wollen). Denn Deutsch ist die hegemoniale Sprache in Deutschland und muss erlernt werden, um in Bildung, Beruf und Alltag Chancen verwirklichen zu können sowie um sprachlicher Exklusion und gesellschaftlicher Marginalisierung zu entgehen.

Ziele und Bildungsinteressen

Floean erzählt über seine Motivation:

»Ich bin hier in den Integrationskurs gekommen, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern.«¹⁵⁰

Die Aussage impliziert, dass er bereits Deutschkenntnisse erworben hat und es jetzt um das Verbessern geht. Er startet den Integrationskurs von einem Sprachbeherrschungsniveau, das er in Selbstlernprozessen erreicht und bereits beruflich

149 Interview mit Floean, S. 7, Z. 259.

150 Interview mit Floean, S. 1, Z. 2-3.

in der Spedition eingesetzt hat. Er sieht positive Effekte besserer Deutschkenntnisse im Alltag:

»So wie die Leute manchmal auf der Straße sprechen, die Bekannten, die Nachbarn, die Freunde, die sagen, ja, wenn man mal nachdenkt, du lebst hier wie ein Deutscher Du verlierst nie deine Identität, aber wenn du die deutsche Sprache sehr gut beherrschst, dann wirst du viel mehr von der Umgebung haben. Die Erfahrungen sind viel stärker, als nur seine Heimatsprache zu verwenden. Man kann Kontakte knüpfen.«¹⁵¹

Bekannte, Nachbar_innen und Freund_innen haben ihn darauf aufmerksam gemacht, dass er lebt »wie ein Deutscher«, es also keine erkennbaren Unterschiede in der Lebensführung gibt. Er verortet diese Äußerungen in informellen Situationen »auf der Straße«, was einem Kontext der Lockerheit und Unverbindlichkeit, auch der Spontaneität, entspricht. Auch ist nicht von vertieften Gesprächen auszugehen, sondern von einem Small Talk. Die sich anschließenden Aussagen macht Florean nach einer kurzen Sprechpause in der Du-Form. Bei der Äußerung, die er mit »du verlierst nie deine Identität« einleitet, könnte es sich statt Aussagen seiner Gesprächspartner_in aber um seine eigene Auffassung handeln. Eine Du-Aussage kann eben nicht nur wörtliche Rede wiedergeben, wie zu Beginn des Abschnittes, sondern sie kann auch als Verallgemeinerung gemeint sein und eigene Überzeugungen spiegeln. Das angesprochene »du« ist damit eigentlich ein unpersönliches, unkonkretes »du« und hat dieselbe Funktion wie das Indefinitpronomen »man«. Dann ist diese Passage so zu interpretieren, dass nicht nur Floreans Interaktionspartner_innen wiedergegeben werden, die ihn in der Du-Form ansprechen, sondern es sich stattdessen um zwei Aussagen handelt: eine *Ansprache an ihn* und eine *Entgegnung von ihm*. Florean reagiert auf die Aussage seiner Kommunikationspartner_innen auf der Straße, er lebe »hier wie ein Deutscher«, mit der Äußerung: »Du verlierst nie deine Identität, aber wenn du die deutsche Sprache sehr gut beherrschst, dann wirst du viel mehr von der Umgebung haben«. Den Vergleich mit dem »Leben wie ein Deutscher« verneint Florean nicht, sondern er entgegnet ihm mit der Ergänzung, dass es nicht zu einem Verlust der Identität kommt.

Für ihn ist mit diesem Vergleich also eine Identitätsfrage aufgeworfen. In dem Abschnitt kontextualisiert Florean das Leben »wie ein Deutscher« in zwei Zusammenhängen: der Identität und der deutschen Sprache. Ein Deutscher *sein* ist eine Identitätsfrage, wie ein Deutscher *leben* bezieht sich auf Handlungspraxen unter Beibehaltung seiner eigenen Identität. Er möchte sich in der deutschen Sprachumgebung sehr gut zurechtfinden mit dem Ziel einer hohen Qualität an Teilhabe. »Viel mehr von der Umgebung haben« knüpft er an die Bedingung der sehr guten Beherrschung der deutschen Sprache. Deutsch ist die hegemoniale Umgebungs-

151 Interview mit Florean, S. 2, Z. 65-69.

und Verkehrssprache und ohne sehr gute Deutschkenntnisse käme es zu Einbußen bei der gesellschaftlichen Teilhabe.

Nach seiner beruflichen Tätigkeit in einer transnational ausgerichteten Spedition in Rumänien, bei der Florean mehrsprachig interagierte, konstruiert er nun eine soziale Umwelt im Ruhrgebiet, die monolingual ist. Obwohl Florean mehrsprachig ist, zählen in diesem Kontext ausschließlich seine Deutschkenntnisse. Ressourcen der Mehrsprachigkeit kommen hier nicht zum Tragen. Sprachkenntnisse sind nur dort Ressourcen, wo Interaktionspartner_innen zur Verfügung stehen, mit denen sich in den Sprachen auch verständigt werden kann. Die Arbeit einer internationalen Spedition basiert auf der Grundlage der transnationalen Mobilität. Floreans Mehrsprachigkeit war in dieser Arbeitsumgebung eine wirtschaftlich nutzbare Ressource für das Unternehmen. Umgekehrt war auch für Florean diese Arbeitsumgebung eine Ressource. Sie war Lernort, an dem Interaktionsmöglichkeiten für seine Sprachlernprozesse zur Verfügung standen.

Es macht aber einen Unterschied, ob eine Sprache nur im beruflichen Kontext genutzt werden kann oder ob es sich um die hegemoniale Verkehrs- und Umgebungssprache handelt. Bei beruflichen Interaktionen liegt der Schwerpunkt auf dem Austausch von Informationen mit womöglich begleitendem Small Talk. In diesem Kontext hat Florean Deutsch geübt. Jetzt im Ruhrgebiet handelt es sich beim Deutschen jedoch um die Sprache, die den Alltag durchdringt und hier ein monolinguales Monopol innehat. Nun geht es darum, Zugang zum Alltagsgeschehen, zu Bildung und Beruf zu erhalten und dafür die Grundlage zu erarbeiten. Floreans Fokus verschiebt sich in der neuen Sprachumgebung:

»Jetzt weiß ich, ich habe mich in der Spedition zwar verständigt, aber mit vielen Fehlern. Heute mache ich weniger Fehler, aber ich kenne diese Sache, die im Englischen ... man sagt, addicted to the mistakes. Ich bin angehängt an meine Fehler ... ich versuche, meine Fehler, ich versuche meine Fehler zu finden und sofort zu neutralisieren.«¹⁵²

Florean vergleicht seine sprachlichen Möglichkeiten und Gewohnheiten früher in der transnational tätigen Spedition und »jetzt« an seinem deutschsprachigen Wohnort. In der Rückschau erkennt er die Fehler, die er damals gemacht hat. Inzwischen hat er ein höheres Sprachbeherrschungsniveau erreicht. Von dort aus reflektiert er seine Fertigkeiten und vergleicht sie diachron auf einer Zeitschiene. Ging es in der Spedition noch um die Möglichkeiten der Verständigung, geht es ihm heute um die Suche nach Fehlern und um ihre Neutralisierung.

Zur Veranschaulichung greift er auf ein Bild aus der englischen Sprache zurück, »addicted to the mistakes« und nennt in dem kurzen Abschnitt fünfmal das Wort »Fehler«. Floreans Fokus ist die Fehlerdiagnose und die Neutralisierung mit

152 Interview mit Florean, S. 2, Z. 42-45.

dem Ziel der Fehlerprophylaxe. Er bringt sich hier selbst in die Rolle eines Lehrers, der beobachtet, korrigierend eingreift und verbessert. Fehler zu finden und zu verbessern ist aber nur möglich, wenn man bereits Kompetenzen besitzt, die über dem korrigierten Sprachbeherrschungsniveau liegen. Florean nimmt nach seinem Verständnis sogar beide Rollen ein, er ist Lernender, der Fehler macht und Lehrender, der die Fehler findet und benennt. Dann ist Florean wieder als Lernender gefragt, diese Erkenntnis umzusetzen und den erkannten Fehler zu »neutralisieren«.

Er verfolgt eine »metakognitive« Lernerstrategie, organisiert und reflektiert seinen eigenen Lernprozess (STORCH 1999: 22). Im Wechsel der Rolle vom Lernenden zum Lehrenden überschreitet er gedanklich eine Grenze und greift voraus auf ein höheres Sprachbeherrschungsniveau, vom dem aus er seine Fehler in den Blick nimmt. Dieser Blickwinkel auf eigene Lernprozesse enthält die utopische Prospektion, dass Florean bereits über seinen eigenen Fehlern steht.

Nach Kursabschluss möchte er einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, bei der er seine Sprachkenntnisse nutzen kann:

»Ich werde diese Deutschkenntnisse mit meiner Muttersprache und Englisch und Italienisch zusammenbringen. Dann könnte ich als Übersetzer hier arbeiten.«¹⁵³

Seine frühere berufliche Tätigkeit als Übersetzer möchte er wieder aufnehmen. Für die deutschsprachige Arbeitsumgebung ist der Erwerb guter Deutschkenntnisse eine Voraussetzung. Er könnte auch erst dann wieder seine Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen. Die angestrebte Berufstätigkeit ist nicht von formalen Bildungsabschlüssen und deren Anerkennung, sondern von eigenen Kenntnissen und Sprachfertigkeiten abhängig. Florean leitet aus der Erfahrung seiner beruflichen Tätigkeit als Übersetzer in Rumänien ab, dass er auch in Deutschland als Übersetzer tätig sein kann. Aber berufliche Kompetenzen sind erst dann nutzbar, wenn sie mit sehr guten deutschen Sprachfertigkeiten einhergehen. Seine derzeitige Tätigkeit entspricht noch nicht seinem angestrebten beruflichen Niveau:

»Ich arbeite am Samstag, Zeitungen verteilen. Nicht mein Traumjob. Und sobald ich genug Deutsch kann, kann ich was Besseres finden.«¹⁵⁴

Aller Wahrscheinlichkeit nach ist es ein Minijob. Er arbeitet regelmäßig einen Tag in der Woche und konzentriert sich ansonsten auf das Deutschlernen. Die Verbesserung der Deutschkenntnisse sieht er auch hier als Voraussetzung für eine bessere Berufstätigkeit. Zeitungen zu verteilen ist nur als vorübergehende Beschäftigung gedacht und hat als solche auch seine Berechtigung. Florean beklagt nicht etwa, dass er diese Tätigkeit ausübt, die er als »nicht mein Traumjob« charakterisiert. Beenden will er sie, »sobald« ausreichend Deutschkenntnisse vorliegen.

153 Interview mit Florean, S. 7, Z. 240-241.

154 Interview mit Florean, S. 8, Z. 294-295.

Nach dem Integrationskurs plant Florean, weiterführende Deutschkurse zu besuchen, die auch einen beruflichen Schwerpunkt enthalten:

»Danach möchte ich gern einen weiteren Kurs bis B2 oder C1 machen. Ich würde weiter hier in der Schule einen Deutsch Plus Kurs machen. Das ist Deutsch B2 Plus, das ist ein bisschen mehr als die Stufe B2. Und ist für die deutsche Sprache bei der Arbeit. Das ist orientiert für die Arbeit. Das werden wir auch sehr intensiv machen, ich denke vier bis sechs Monate. Ich denke, da wird der Kurs zielorientiert vermitteln, Deutsch am Telefon, Briefeschreiben, Geschäftsbriefe, Formulare, ein bisschen mehr Grammatik, aber nicht viel Grammatik. Es ist jetzt die A0, A1 und A2 Anfängersprachebene. Und auf dieser Ebene kann man wenig sprechen, etwas verstehen, macht viele Fehler. Aber man kann sich ausdrücken, mit Fehlern.«¹⁵⁵

Florean möchte nach dem Integrationskurs weiterhin seinen Fokus »zielorientiert« auf das Deutschlernen richten und weitere Kurse besuchen, die erstens ein höheres Sprachbeherrschungsniveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zum Ziel haben sowie zweitens berufliche mündliche wie schriftliche Kommunikationskompetenzen vermitteln. Er geht von einer weiteren Sprachlernphase von vier bis sechs Monaten aus. Das Ziel des jetzigen Integrationskurses sieht er vor allem in elementaren Fertigkeiten, erste Interaktionsversuche in der Sprache, »wenig sprechen, etwas verstehen«, »aber man kann sich ausdrücken«. Florean betont, dass man »viele Fehler« mache, und sich »mit Fehlern« ausdrücken könne und zeigt erneut, dass er sehr auf Fehler achtet und hier seinen Schwerpunkt setzt. Sein Ziel ist also nicht, so gut wie möglich zu verstehen und verstanden zu werden, sondern das *fehlerfreie* Sprechen und Schreiben auf einem Niveau, das ihm gute berufliche Möglichkeiten eröffnet:

»Mit B1 Stufe kann man einen Arbeitsplatz haben. Aber noch nicht in einem Büro, bei der Buchhaltung oder Spedition, oder Bankzentrale oder Geschäftsführung. Mit B2 kann man das machen. Meine Vorstellung, ich bin pragmatisch, ich versuche, was möglich ist. Mein Ziel ist, C2 zu haben. Fachsprache C1, damit kann man in Deutschland zur Uni gehen. Aber ich möchte nicht studieren, möchte nur mein Deutsch verbessern und dann Deutsch für Juristen Kurs machen. Dafür möchte ich B2 haben. Fachsprache, zwei Wochen konzentriert, das kostet viel Geld. Aber danach habe ich viele Möglichkeiten, mich zu entwickeln. Und dafür werde ich Deutsch auf jeden Fall weiterentwickeln.«¹⁵⁶

Florean plant seinen Berufseinstieg systematisch entlang der notwendigen Sprachbeherrschung. Er korreliert die Höhe möglicher beruflicher Positionen mit einem spezifischen Sprachbeherrschungsniveau. Die einzelnen Stufen des Gemeinsamen

155 Interview mit Florean, S. 2, Z. 225-232.

156 Interview mit Florean, S. 7, Z. 232-239.

Europäischen Referenzrahmens für Sprachen setzt er mit konkreten beruflichen Optionen in Beziehung. Seinen eigenen Lernweg konstruiert er linear anhand einer Modellvorstellung der Parallelität, bei der jede erreichte höhere Stufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens eine höhere berufliche Position verspricht. Florean beschreibt seine Vorstellung als »pragmatisch« und sagt, »ich versuche, was möglich ist«. Sein Ziel ist C2, also die höchste Stufe, die dem Sprachbeherrschungsniveau eines_einer Erstsprecher_in gleichkommt. Wie im Verlauf dieser Studie bereits dargestellt, ist es grundsätzlich auch Erwachsenen möglich, eine neue Sprache bis zu diesem Niveau zu erlernen (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2013: 83). Floreans Pragmatismus lässt sich so verstehen, dass er planvoll und zielorientiert vorgeht und die sprachlichen an den beruflichen Zielen orientiert. Beruflich ist er sehr ambitioniert und setzt deshalb auch die Messlatte für seine Sprachenlernprozesse sehr hoch.

Seinen Weg sieht er als schrittweises Erreichen gradueller Erfolge auf einer Erfolgsleiter, bei der die Holme Sprache und Beruf abbilden und die Sprossen das erreichte Sprachbeherrschungsniveau sowie die Höhe der beruflichen Position symbolisieren könnten. Bei Florean geht es nicht um das Alles-oder-Nichts-Prinzip wie bei denjenigen, deren Aufenthaltsstatus vom Bestehen des Integrationskurses abhängt. Sein Fokus ist die Erarbeitung sehr guter beruflicher Möglichkeiten durch ein hohes Sprachbeherrschungsniveau.

Verbesserte Sprachkenntnisse führen aber nicht nur zu beruflichen Chancen, sondern auch zu neuen Möglichkeiten beim Erlernen der Sprache:

»Ich habe nachgedacht, vielleicht wäre das auch interessant, es gibt auch Unikurse, die kann man im Internet machen, es ist Uni München oder so. Das würde eine zusätzliche Hilfe sein. Aber jetzt bin ich erst auf diesen Kurs konzentriert, man muss erstmal die heutige Aufgabe erledigen, aber für morgen planen. Aber heute erstmal das Heute erledigen.«¹⁵⁷

Jedes erreichte Niveau bietet Anschlussmöglichkeiten bis hin zu universitären Sprachkursen. Entlang seiner Argumentation des sukzessiven Aufbaus sprachlicher Kompetenzen ist er jetzt auf den derzeitigen Kurs konzentriert. Seine Strategie lautet, »die heutige Aufgabe erledigen, aber für morgen planen«. So begleitet die Zukunftsplanung seinen Lernprozess.

157 Interview mit Florean, S. 7, Z. 265-269.

Floean als »Sprachermittler« – Lernprozesse und Kursgeschehen

Floean berichtet:

»Es gibt auch eine CD dabei, für die Hörübungen. Ich habe die ersten Tage, als ich dieses Buch bekommen habe ... ich habe die CD über zehn Mal gehört. Das war sehr interessant für mich.«¹⁵⁸

Floean nutzt die Hörübungen nicht parallel zum Unterrichtsinhalt, sondern hört gleich die ganze CD zehn Mal und verwendet sie eher wie ein Hörspiel statt als unterrichtsbegleitende Übungs-CD. Floean verfolgt das Ziel, in kurzer Zeit Deutsch zu lernen und nutzt alle zur Verfügung stehenden Mittel sehr intensiv. Gerade die ausgedehnte, eigene Beschäftigung mit der deutschen Sprache soll den schnellen Lernprozess unterstützen. Floeans Lernbemühungen sind von einem hohen Aktivitätslevel gekennzeichnet. Sein Alltag ist durchdrungen vom Ziel des raschen Deutschlernens:

»Ich lerne nicht nur im Unterricht und was ich zuhause machen soll. Sondern ich nutze auch die Duden Sprachberatung. Im Internet kann man das downloaden. Ich habe immer meinen MP3-Player dabei. In dem Bus, ich habe meine Kopfhörer, die erzählen zum Beispiel Grammatik oder eine bestimmte Sache von der deutschen Kultur.«¹⁵⁹

Er nutzt Fahrzeiten zum Lernen und findet auch im häuslichen Umfeld Anregungen zum Deutschlernen:

»Ein anderes Beispiel. Ich lerne Deutsch auch zuhause. Ich bin kein Koch, meine Ehefrau kocht. Ich kann Basic Gerichte machen, aber ich bin kein großer Künstler in der Küche. Aber ich habe ein Kochbuch, das ist großgeschrieben. Das ist mit guten Beschreibungen und vielen Bildern. Und ich sehe auch, was ich lese als Vorbereitung und ich lese mit lauter Stimme aus diesem Buch.«¹⁶⁰

Floean sucht kreativ nach Lernanregungen und bewegt sich auch außerhalb der Unterrichtsinhalte. Er arbeitet nicht nur den Unterrichtsstoff nach und bereitet kommende Inhalte vor, sondern nutzt auch Podcasts aus dem Internet, die eine eigenständige Beschäftigung mit der deutschen Sprache ermöglichen und liest in einem Kochbuch. Er betont, er sei »kein großer Künstler in der Küche«, und auch, dass seine Frau kocht. Deutlich wird, dass er das Kochbuch nicht beim Kochen liest, um die Rezepte umzusetzen, sondern rein als Lektüre zum Deutschlernen.

Floean erzählt aber auch von negativen Emotionen, die mit dem Deutschsprechen verbunden sind:

158 Interview mit Floean, S. 6, Z. 209-210.

159 Interview mit Floean, S. 5, Z. 175-179.

160 Interview mit Floean, S. 5, Z. 188-191.

»Entschuldigung, mein Deutsch ist nicht so gut. Viele Fehler ... ich merke, ich habe jetzt etwas gesagt und vielleicht ist es nicht das richtige Wort. Und ich habe diese Angst, Angst zu sprechen.«¹⁶¹

Er leitet seine Äußerung direkt mit einer Entschuldigung ein. Dass er nicht fehlerfrei spricht und sein Deutsch »nicht so gut« sei, ist ihm unangenehm. Florean nimmt zwischen sich und mir als dem Interviewer ein Machtgefälle wahr, dass sich über die sprachliche Norm der Richtigkeit konstituiert, so als habe ein_e Gesprächspartner_in ein Recht darauf, in fehlerlosem Deutsch zu interagieren. Nur so ist zu erklären, dass er sich für die Fehler, die er glaubt, zu machen, entschuldigt. Er ist sich nicht einmal sicher, dass er Fehler macht. Es ist eher ein Gefühl, dass er »viele Fehler« macht, keine eindeutige Erkenntnis. Dieses Gefühl mündet in eine »Angst zu sprechen«, die ihn aber nicht behindert:

»Meine Angst zu sprechen behindert mich nicht. Aber ich versuche immer, etwas klar und deutlich zu sagen. Nicht nur ein ungefähr, ungefähr gefällt mir nicht, als Sprachermittler. Wie sagen die Deutschen ... Ich habe mir mein Ziel sehr hochgesteckt. Ist nicht ein allgemeines Ziel, die deutsche Sprache zu beherrschen, sondern sehr gut die deutsche Sprache zu beherrschen.«¹⁶²

Florean legt Wert auf Präzision und Korrektheit und lehnt das Ungefähre ab. In der Rolle eines Sprach-Detektivs ergründet er die Funktionsweisen und Regeln von Sprache und wechselt von der Ebene der Produktion zur Reflexion. Als autonomer Lerner hat er sich ein Ziel gesetzt, dass er als »sehr hochgesteckt« bezeichnet und meint damit, »sehr gut die deutsche Sprache zu beherrschen«. Die Wendung des *hochgesteckten Ziels* kennzeichnet er mit dem Ausdruck »wie sagen die Deutschen« als deutsche Redewendung und Haltung. Neben seinem Ziel, die korrekte deutsche Hochsprache zu erlernen, zeigt er auch eine Anpassung an den deutschen Leistungsgedanken oder stellt zumindest zu ihm eine Verbindung her.

Er differenziert zwischen dem allgemeinen Ziel, »die deutsche Sprache zu beherrschen« und seiner eigenen Vorstellung eines angestrebten Sprachbeherrschungsniveaus, das weit über diesem allgemeinen Ziel liegt. Florean erstellt auf diesem Weg eine Hierarchie der Lernziele und siedelt sein eigenes Ziel ganz oben an. Er sieht sich selbst als ambitionierter als den_die Durchschnittslerner_in und beschreibt sich auch in einer anderen Rolle. In der Regel ist man es ja nicht selbst, sondern eine Lehrperson, die auf Fehler aufmerksam macht und an dessen Verbesserungsvorschlägen und Korrekturen sich ein_e Lernende_r orientiert.

Florean stößt bei seinen Selbstlernprozessen jedoch an eine Grenze: Ihm fehlt die Sicherheit in der deutschen Sprache, in Vokabular und Grammatik. Immer wie-

161 Interview mit Florean, S. 1, Z. 27-29.

162 Interview mit Florean, S. 1, Z. 32-35.

der spricht er von seinen vielen Fehlern, ohne sie jedoch selbst greifen oder korrigieren zu können. Eine lernende Person kann nicht gleichzeitig auch korrigierende Lehrperson sein, da dazu die Überschreitung des eigenen Sprachbeherrschungsniveaus auf eine höhere Ebene notwendig wäre. Es ist Florean deshalb gar nicht möglich, von einer Meta-Sprachebene als Lehrender einzugreifen und so verwandelt sich seine Rolle zum »Sprachermittler«. Er rezipiert nicht einfach Lerninhalte, sondern er geht der Sprache auf den Grund. Florean erläutert sein Verständnis von sich als »Sprachermittler« auch im Zusammenhang mit dem Üben des Hörverstehens:

»Ich habe Sachen zum Hören genommen, zum Beispiel Shakespeare-Erzählungen aus der Bibliothek und ich habe diese auf meinem MP3-Player und das hilft mir. Ich kenne Romeo und Julia und Hamlet und andere Geschichten von Shakespeare. Teilweise habe ich sie in meiner Muttersprache und teilweise auf Englisch kennengelernt. Und es ist sehr interessant von meiner Seite als Sprachermittler, ich weiß nicht, wie der richtige Begriff ist, ich meine als Detektiv. Man nutzt das und es ist sehr leicht, leichter, wenn man eine neue Sprache lernt. Es ist besser, wenn man den Begriff, oder besser, die Umgebung von Sprache, zum Beispiel die Geschichte von früher schon kennt. Weil viele Sachen kann man dann selber entdecken.«¹⁶³

Florean geht es um die Entdeckung einer »Umgebung von Sprache« und die Erkenntnis der Regeln und Strukturen, die eine Sprache prägen. Florean hat Shakespeare-Texte als MP3-Dateien auf seinem Player gespeichert, die er schon auf Rumänisch oder Englisch kennengelernt hat. Die Bekanntheit des Inhalts hilft ihm, die Sprache beim Hörverstehen detektivisch zu durchdringen. Es sei leichter, eine neue Sprache zu erlernen, wenn man dabei auf Bekanntes zurückgreifen kann. In seinem Beispiel ist der Inhalt der Texte bereits bekannt, die jetzt in Deutsch als neuer Sprache rezipiert werden und es möglich machen, in dieser Sprache »viele Sachen« selbst zu »entdecken«. Florean konkretisiert sein Verständnis von sich als »Sprachermittler« als eine Art »Detektiv«. Ein Detektiv ist jemand, der durch investigative Arbeit unbekannte Sachverhalte aufspürt und Leerstellen oder blinde Flecken mit Erkenntnissen füllt.

Neben den Chancen, Sprache auf diese Weise zu entdecken, ist eine wirkliche Korrektur von Fehlern nur durch eine_n Lehrende_n möglich:

»Ich habe versucht, mich ein bisschen schlau zu machen und selbst von Grammatiken, Internet und Bibliothek zu lernen, zu lesen und hören, aber mir fehlte die Korrektur meiner Fehler und die sprachliche Kommunikation. Weil man kann jederzeit in die Buchhandlung gehen, und etwas lesen, oder auf der Straße sprechen oder bei der Arbeit, aber die richtige Korrektur, das kann man nur von einem

163 Interview mit Florean, S. 6, Z. 211-218.

Lehrer lernen. Der macht das beruflich, die sind geübt, die Fehler zu erkennen, also wenn man spricht. Der Lehrer ist geübt, sofort zu bemerken, wenn man einen Fehler macht oder es besser sagen könnte. Das ist wichtig für die Person, die eine Sprache lernt. Ich kann sagen, aus meiner Erfahrung, eine gute Person, die ist streng, aber gerecht. Wenn man einen Fehler macht, ist besser, dass er oder sie ihn sofort korrigiert.«¹⁶⁴

Floreaan sieht die Grenze seiner Selbstlernprozesse im Fehlen eines Korrektivs. Interaktionsgelegenheiten sowie Möglichkeiten, Deutsch zu lesen und zu hören, gäbe es ausreichend, jedoch »die richtige Korrektur« lernt man »nur von einem Lehrer.« Rezeptive Fertigkeiten kann sich jemand auch autodidaktisch als »Sprachermittler« und »Detektiv« aneignen. Das selbstständige Lernen hat aber seine Grenze dort, wo es um produktive Fertigkeiten geht, Sprechen und Schreiben. Floreaan legt Wert darauf, möglichst »sofort korrigiert« zu werden, was nur eine Lehrperson leisten könne.

Gemeint sind nicht seine Lehrer_innen im Integrationskurs. Ihm geht es um Eigenschaften und Lehrmethoden, die generell eine gute Lehrperson ausmachen. Allgemein spricht er von der Lehrperson als »er oder sie«, hat also keine_n konkrete_n Lehrer_in im Blick. Floreaans Idealtypus ist ein_e Lehrer_in, der_die »streng aber gerecht« ist, der_die also Fehler nicht durchgehen lässt und gleichzeitig einen objektiven Bewertungsschlüssel anlegt. Das Konstrukt beruht auf einer klassischen Rollenverteilung in der Schule, aber nicht der Erwachsenenbildung.

Er selbst ist nicht auf ein positives Ergebnis des Integrationskurses beispielsweise zur Sicherung eines Aufenthaltsstatus angewiesen. Er argumentiert ausschließlich im Hinblick auf einen für ihn optimalen Bedingungsrahmen zum Sprachenlernen. Wäre er auf einen erfolgreichen Abschluss des Integrationskurses existenziell angewiesen, könnte ein_e Lehrer_in, der_die »streng aber gerecht« ist, auch furchteinflößend sein. Dann diene seine_ihre Bewertung nicht nur Informationszwecken für den_die Schüler_in, sondern bildete auch die Entscheidungsgrundlage für Behörden. Der Faktor Macht würde dann das Lehrer_innen-Schüler_innen-Verhältnis mitprägen.

Bei aller Lernerautonomie, um die Floreaan sich bemüht, bleibt er auf eine unterrichtende Person, die ihn korrigiert, angewiesen:

»Was wichtig ist, sind zwei Sachen. Die mündliche Kommunikation und die Korrektur meiner Fehler. Wie ich sage, ich versuche immer besser mich zu äußern.«¹⁶⁵

Bei den produktiven Fertigkeiten, besonders beim Sprechen, wünscht Floreaan eine Korrektur, um seine Fehler abzulegen. Er »versucht immer besser« sich »zu äu-

164 Interview mit Floreaan, S. 1, Z. 18-27.

165 Interview mit Floreaan, S. 3, Z. 94-95.

ßern«, also immer weniger Fehler zu machen. Eine sehr gute deutsche Sprechfertigkeit ist für ihn ein Sprachhabitus, der sich durch Fehlerlosigkeit auszeichnet. Andere Parameter, beispielsweise einen großen Wortschatz, nennt er nicht. Deutsch könne man sogar, davon ist Florean überzeugt, auch in sehr kurzer Zeit lernen:

»Das ist meine Meinung, um eine Fremdsprache zu lernen, muss man ein starkes Interesse haben und Zeit investieren. Und ich meine das nicht, dass man Deutsch nur in einer Periode von zehn Jahren lernen kann. Man kann das auch in sechs Monaten lernen.«¹⁶⁶

Die Variablen, von denen dieses schnelle Sprachenlernen abhängt, sind ein »starkes Interesse« und die investierte »Zeit«. Die Möglichkeiten der Vereinbarkeit der Lernzeit mit Alltagsverpflichtungen ist für ihn eine Frage des Wollens. Florean gibt einen Ratschlag:

»Eine klare Empfehlung für die, die Sprache lernen möchten ist Zeit und Interesse. Ein starkes Interesse, wenn man das starke Interesse hat, findet man auch Zeit. Auch wenn man Kinder, wenn man Hausaufgaben hat, wenn man kochen muss.«¹⁶⁷

Das Interesse leitet die Bemühung, Lernzeit gegen konkurrierende Alltagsaktivitäten einzuplanen. Interessant ist, dass er »Hausaufgaben« als konkurrierende Tätigkeiten zum Sprachenlernen nennt. Eventuell schreibt er ihnen eine Art Selbstzweck zu.

Seine Auffassung davon, was es bedeutet, sehr gut Deutsch zu sprechen, erläutert er mit einem Vergleich und greift den Begriff des Sprachermittlers erneut auf:

»Für mich als Sprachermittler ist es so, ich denke auch an meine Erfahrung als Übersetzer, wenn man in einer fremden Sprache spricht, weil hier spreche ich in einer fremden Sprache, dann ist das wie ... ein Künstler ... ein Schauspieler. Jemand hat seine eigene Persönlichkeit, aber wenn man in einer fremden Sprache spricht, gibt es Unterschiede. Zum Beispiel wenn wir jetzt was sprechen in Rumänisch, dann würde vielleicht anders gesprochen. Man bringt in das Gespräch immer etwas von seiner eigenen Sprache, und eigene Gedanken.«¹⁶⁸

Florean verwendet das Bild eines Künstlers und Schauspielers, um das Sprechen in einer Fremdsprache zu charakterisieren. Zwischen die Person und ihren Ausdruck tritt ein Moment der Entfremdung, die direkte Unmittelbarkeit geht verloren und

166 Interview mit Florean, S. 4, Z. 125-127.

167 Interview mit Florean, S. 8, Z. 292-294.

168 Interview mit Florean, S. 2, Z. 56-61.

es wird eine andere Rolle eingenommen. In dieser Rolle ist die Eigenheit, die »Personalität« der Person noch vorhanden, aber es »gibt Unterschiede« und es wird »anders gesprochen«. »Etwas von der eigenen Sprache« und »eigene Gedanken« werden in das Gespräch eingebracht. Florean differenziert hier zwischen der »eigenen Sprache« und der »fremden Sprache«, wobei die erstere zur Person gehörig erscheint und zweitere zu einer übernommenen Rolle als »Künstler« oder »Schauspieler« gehört und nicht Bestandteil der Person ist. Diese Rolle wird durchbrochen durch einige Elemente der »eigenen Sprache« und »eigene Gedanken«. Durch die Rolle scheint also die Individualität der Person stellenweise hindurch. Für Florean bleibt aber Deutsch eine Fremdsprache, gehört nicht zum Eigenen und wird nicht wirklich verinnerlicht, sondern eher als Rolle übernommen.

»Ich habe gelesen, das ist von einem Amerikaner, der hat geschrieben, man kann eine Fremdsprache in einer sehr kurzen Zeit sehr gut lernen. Die sind Sonderlehrer. Die können zum Beispiel einem Schauspieler die wichtigen Punkte von einer Sprache in drei Tagen vermitteln. Ganz schnell, die machen das für bestimmte Rollen. Die haben die Schauspieler, die bekannten Schauspieler aus Deutschland, die spielen in amerikanischen Filmen. Die machen einen Sonderkurs, der ist drei Tage lang. Das wichtigste dabei ist, das ist one to one, man kann besser so lernen. Das ist am besten, mit einem guten Lehrer, aber man lernt auch von den Kollegen in der Gruppe, die in einem Deutschkurs oder Sprachkurs sind.«¹⁶⁹

In diesem Lernprozess werden eigentlich nicht die Sprachfertigkeiten verbessert, sondern die Übernahme des Sprachhabitus von Erstsprecher_innen vermittelt. Nicht nur ist ein_e Sprecher_in einer Fremdsprache »wie ein Künstler« oder »Schauspieler«, sondern Florean beschreibt nun auch den Sprachunterricht mit der Zielgruppe der Schauspieler_innen, die für eine bestimmte Rolle intensiven Unterricht erhalten. Es geht nicht um Personen, die eine Sprache als Zweitsprache lernen, um dann mit dieser Sprache in Bildung und Beruf etwas aufzubauen, sondern um das Nachahmen eines Sprachhabitus für eine Rolle in einem Filmprojekt. Die Schauspieler_innen reproduzieren lediglich einen festgelegten Text in einer möglichst akzentfreien Weise und benötigen keine produktiven oder rezeptiven Sprachfertigkeiten. Im Grunde handelt es sich um eine Art Schauspielunterricht. Florean antizipiert diesen Kurs jedoch als Sprachkurs:

»Ich würde an einem solchen Kurs für Schauspieler teilnehmen. Ich würde das zielorientiert angehen, weil man kann nicht von Null, vom totalen Anfänger, zum Experten in drei Tagen werden. Vielleicht kann man die wichtigsten Sachen sa-

169 Interview mit Florean, S. 4, Z. 128-134.

gen in einem fremden Land, in einer fremden Sprache. Man kann nicht perfekt werden, aber man kann die wichtigsten Sachen sagen, schnell.«¹⁷⁰

Einen schnellen Fortschritt verspricht dieser Kurs für Schauspieler_innen. Florean möchte »Experte« werden und nicht nur »die wichtigsten Sachen sagen« können. Eigentlich möchte er auch als eine Art Schauspieler, der seine Rolle perfekt spielt, Deutsch wie ein_e Erstsprecher_in sprechen und den Habitus eines_einer Muttersprachler_in annehmen. Ein_e Muttersprachler_in, so der Umkehrschluss, verfügt über die Sprache in inkorporierter Weise, sie gehört zur Person und ihre Sprechhandlungen können Natürlichkeit und Unmittelbarkeit für sich beanspruchen. Es gibt keinen Bruch zwischen der Person und ihrer Sprache. Kein Moment der Fremdheit oder Verunsicherung tritt zwischen den_die Sprechende_n und die Sprechhandlung.

Die Akzentfreiheit als Habitus der Erstsprecher_innen wird zum Kennzeichen ihres Expert_innenstatus und erscheint als besser als ein Sprachhabitus einer Person, die ebenso korrekt, aber mit einem Akzent spricht. Lernprozesse und Lernfortschritte sind individuell, aber die Gruppe der Zweitsprecher_innen kennzeichnet die Gemeinsamkeit des dauerhaften Akzents:

»Wenn alle am Anfang dieselbe Stufe haben, dann kann man sagen, ja, jetzt, die machen die gleichen Fehler. Danach kann man sehen, der eine lernt schnell, der andere langsam. Und Personen, die schnell sind, machen vielleicht weniger Fehler. Aber der Akzent bleibt.«¹⁷¹

Floreans Ziel, Deutsch wie ein_e Erstsprecher_in zu sprechen, widerspricht seiner Überzeugung, dass das nur Muttersprachler_innen möglich ist. Er konstruiert eine innovative neue Rolle als »Sprachermittler« und »Künstler«, in der er mit Kreativität und einer künstlerischen Herangehensweise aus dem reinen Reproduzieren der deutschen Sprache und dem Korrektheitszwang herauskommt:

»Und die deutsche Sprache ist eine präzise Sprache. Man kann kreativ sein, auch mit dem Deutschen, neue Wörter zu entwickeln, ein bisschen künstlerisch Sachen zu sagen. Das Deutsche ist wie eine Formel. Wenn man die richtigen Grammatikbegriffe beherrscht, dann kann man richtig, die Sache richtig sagen oder schreiben. Und das lernen wir hier im Unterricht.«¹⁷²

Floreans Anliegen ist es, im Unterricht die grammatikalische Formel zu erlernen, die der deutschen Sprache zugrunde liegt. Eine Formel ist wie ein Schlüssel, ein Werkzeug, mit dessen Hilfe Türen in sprachliche Räume geöffnet werden können,

170 Interview mit Florean, S. 4, Z. 135-139.

171 Interview mit Florean, S. 4, Z. 122-125.

172 Interview mit Florean, S. 6, Z. 200-204.

die der Gestaltung, der künstlerischen Veränderung dienen. Wer diese Formel beherrscht, passt sich nicht dem Habitus der Erstsprecher_innen an, sondern verfügt über eine kreative Weise über Sprache und kann sogar neue Wörter kreieren. Die Funktion der Sprache als Kommunikationsmittel wird erweitert durch die des sprachlichen Materials als Gegenstand der kreativen Neuerung.

Das Moment der Fremdheit, das zwischen die Sprache und den_die Zweitsprecher_in tritt, wird zum Ausgangspunkt, denn die fehlende Unmittelbarkeit einer nicht inkorporierten Sprache bietet erst den Zugang zur Metaebene, auf der Sprache als Formel wahrgenommen werden kann. Dieser sprachliche Raum, der kreativ genutzt wird, ist ein transtopischer Raum, in dem Sprache nicht als naturalisierter Bestandteil der Person¹⁷³, sondern als Mittel kreativer Veränderung zur Verfügung steht. Um diesen Raum ausschöpfen zu können, benötigt Florean den Unterricht und Deutsch auf einem hohen Sprachbeherrschungsniveau. Es handelt sich beim kreativen und künstlerischen Umgang mit der deutschen Sprache also nicht um eine Kompensationsstrategie zum Ausgleich sprachlicher Defizite. Um ein Mehr an Möglichkeiten geht es, um Freiheiten mit der Sprache und um einen anderen Umgang mit ihr.

In diesem sprachlichen Raum als *transtopischem Sprach- und Lernort* fließen Erfahrungen aus dem transnationalen Leben zusammen:

»Wir lernen immer von den anderen Personen. Es ist nicht gleich, was ich in meiner Heimat gelernt habe. Was hier benutzt wird, das ist Lebenserfahrung und das sind eigene Sachen. Die kommen auch aus Deutschland als Lebenserfahrung. Und man mischt das zusammen, zusammen mit allem, meine ich.«¹⁷⁴

Von anderen Personen Gelerntes sowie frühere und neue Lebenserfahrungen als transnationale Ressourcen verbinden sich und bilden eine neue Erfahrungsgrundlage für Interaktionen und den neuen Umgang mit Sprache.

Florean sieht einen positiven Nutzen des Unterrichts:

»Manchmal haben wir in den Grammatikübungen schwierige Regeln. Für mich ist das schwer, weil ich das nicht in einem Kurs gelernt habe. Ich habe das nur für mich gelernt. [...] Unterricht heißt, ich habe Erklärungen bekommen, mehr als was man in einem Grammatikbuch finden kann.«¹⁷⁵

173 Prozesse der »Naturalisierung« von Sprachigkeit, für die die »Muttersprache« ein Beispiel darstellt, beschreibt Springsits wie folgt: »Sprachen werden hier nicht in erster Linie als etwas wahrgenommen, was Menschen lernen und auch wieder vergessen können. Die »Muttersprache« ist scheinbar angeboren.« (SPRINGSITS 2015: 102).

174 Interview mit Florean, S. 2, Z. 69-72.

175 Interview mit Florean, S. 8, Z. 286-290.

Die Grammatik als Regelwerk der Sprache ist schwierig zu erlernen und bedarf der Erklärungen einer Lehrperson.

Floreaan als freiwilliger Teilnehmer des Integrationskurses betont stark seine individuellen Motive zur Teilnahme und erläutert den Nutzen, den er persönlich aus dem Unterricht zieht. Dabei unterliegt er keinen Erfolgszwängen, die sich auf Arbeitserlaubnis oder Aufenthaltsstatus beziehen. Dennoch lässt sich ein Erfolgsdruck im Ziel erkennen, in möglichst kurzer Zeit ein hohes Sprachbeherrschungsniveau zu erreichen, das sich durch Fehlerlosigkeit auszeichnet. So handelt es sich bei Floreaans Bemühen um das fehlerfreie Erlernen der deutschen Sprache auch um »die Übernahme einer neuen Herrschaftssprache und damit neuer kultureller Normen« (AYGÜN-SAGDIC/BAJENARU/MELTER 2015: 113).

Auch akzeptiert er die Marginalisierung seiner rumänischen Erstsprache. Nirgendwo im Verlauf des Interviews zitiert er etwas auf Rumänisch, wie er es in den Bildungssprachen Englisch und Italienisch tut, oder äußert die Erwartungshaltung, er könne seine Rumänischkenntnisse in Deutschland nutzen.

Diversität der Kursgruppe

Floreaan bewertet die Diversität der Kursgruppe und des Lehrpersonals positiv:

»Wir haben verschiedene, unterschiedliche Lehrer und Lehrerinnen. Das wechselt und auch die kommen aus ... stammen aus verschiedenen Ländern. Das sind zwei Deutsche, eine von der Ukraine, eine Chinesin. Aber es ist alles auf Deutsch. Und für mich ist das sehr interessant zu sehen, wie die Leute aus unterschiedlichen Kulturen ... auch in dem Kurs, wir sind sehr unterschiedlich.«¹⁷⁶

Floreaan sucht nach einer geeigneten Ausdrucksweise, um die Diversität abzubilden. Für ihn ist der Kern der Diversität die Unterschiedlichkeit durch die Herkunft oder die Kultur. Er weist auf die Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit der Lehrpersonen hin, berichtet, sie »kommen« beziehungsweise »stammen« aus verschiedenen Ländern und aus »unterschiedlichen Kulturen«, wie auch die Teilnehmenden »sehr unterschiedlich« seien. Seinen Redefluss unterbricht er zweimal, was ein Hinweis auf einen Reflexionsprozess über die geeigneten Begriffe sein kann.

Die gemeinsame Klammer ist bei aller Unterschiedlichkeit die deutsche Sprache. Unabhängig von der Diversität des Lehrpersonals und der Kursteilnehmer »ist alles auf Deutsch«. Die Erstsprachen der Lehrenden und Lernenden sowie Mehrsprachigkeit spielen als Ressourcen keine Rolle und werden im Kursalltag ausgeblendet. Für Floreaan scheint es naheliegend, die vielfältigen Sprachkenntnisse im Kursgeschehen zu nutzen, denn er leitet die Beobachtung, alles sei auf Deutsch mit einem »aber« ein und deutet damit an, dass man bei der großen Vielfalt in der Gruppe auf andere Sprachen als Deutsch zurückgreifen könnte.

176 Interview mit Floreaan, S. 3, Z. 97-101.

»Ich habe niemanden sonst, der meine Muttersprache beherrscht, meine eigene Sprache. Aber das gefällt mir. Ich bin hier, um Deutsch zu sprechen und verbessern und ich versuche immer, auch wenn wir eine andere Sprache benutzen könnten, zum Beispiel Englisch, ich versuche immer, Deutsch zu sprechen, zu schreiben.«¹⁷⁷

Flolean ist der Einzige im Kurs mit Rumänisch als Erstsprache. Erneut greift er auf den naturalisierenden Begriff der »Muttersprache« zurück und betont auch durch die Charakterisierung als seine »eigene Sprache«, dass diese Sprache ihm am nächsten ist und zu ihm gehört. Flolean sagt, er sei »hier, um Deutsch zu sprechen und verbessern« und gibt ganz konkret noch einmal den Grund seiner Teilnahme an. Noch einmal wird deutlich, dass das Lehrziel des Kurses mit seinen eigenen Motiven übereinstimmt. Er ist in dem Kurs, um Deutsch zu lernen und das Ziel des Kurses ist die Verbesserung des Sprachbeherrschungsniveaus der Teilnehmenden. Die Zwangslage, in der sich Teilnehmende befinden, die zur Sicherung eines Aufenthaltstitels oder einer Arbeitserlaubnis den Kurs erfolgreich abschließen müssen, erlebt Flolean nicht.

Mit den Kurskolleg_innen ausschließlich Deutsch und nicht etwa Englisch zu sprechen, ist für ihn eine freie Entscheidung zugunsten der Förderung der eigenen Lernprozesse. Sie ist Ausdruck eines Interesses, nicht eines Zwangs. Flolean geht es um die Ausnutzung der Möglichkeiten, die der Integrationskurs ihm als Lernendem bietet. Er erlebt keinen Druck durch Behörden oder Ämter.

Dass es eine Unterstützung der Lernprozesse sein könnte, andere Sprachen als die zu lernende einzusetzen, wird gar nicht Erwägung gezogen. Damit folgt Flolean dem hegemonialen Deutungsmuster, dass es zum Erlernen der deutschen Sprache förderlich sei, wenn Mehrsprachigkeit als Ressource ausgeblendet und ausschließlich auf Deutsch interagiert und unterrichtet wird.

Druck, korrektes Deutsch zu sprechen und Angst, Fehler zu machen, empfindet er auch in der Interaktion mit seinen Kurskolleg_innen nicht:

»Für mich ist das locker, zu versuchen, mit einem Inder oder Ukrainer oder mit anderen aus anderen Ländern Deutsch zu sprechen. Jeder von einer Muttersprache macht dieselben Fehler. Die Rumänen machen Fehler mit dem R, es gibt eine Schwierigkeit ein R zu sagen.«¹⁷⁸

»Das ist hundert Prozent so, alle Leute, die diese eine Sprache als Muttersprache haben, machen am Anfang dieselben Fehler.«¹⁷⁹

177 Interview mit Flolean, S. 3, Z. 102-106.

178 Interview mit Flolean, S. 3, Z. 110-113.

179 Interview mit Flolean, S. 4, Z. 119-120.

Befindet Florean sich in einer Interaktion mit einem_einer Erstsprecher_in, empfindet er Druck und Angst, Fehler zu machen. Im Kontext des Integrationskurses jedoch ist es für ihn »locker«, den Versuch zu unternehmen, Deutsch zu sprechen. Dass er davon spricht, es »zu versuchen«, ist ein Hinweis darauf, dass er der Lernsituation und den Interaktionen im Kurs den Stellenwert eines Ausprobierens und Testens zubilligt. Erst die Interaktion mit Erstsprecher_innen außerhalb des Kursgeschehens erscheint Florean hingegen als kommunikativer Ernstfall.

Florean konstatiert, dass es Übereinstimmungen der Fehler von Erstsprecher_innen derselben Sprache gibt. Damit homogenisiert Florean Gruppen von Sprecher_innen über deren Erstsprache.¹⁸⁰

Die Diversität der Kursgruppe zeigt sich auch in unterschiedlichen Sprachbeherrschungsniveaus. Die Lehrer_innen gehen auf ihn ein, indem sie seinen individuellen Lernprozess fördern:

»Wir sind gar nicht auf der gleichen Sprachstufe. Und die Lehrerinnen, das ist klar, die können gar keine gleiche Übung für uns alle machen. Ich bekomme auch zusätzlich etwas von den Lehrerinnen, wenn ich das möchte. Und das ist wichtig, dass ich fragen kann, nach einer Tabelle unregelmäßiger Verben, die habe ich versucht, zu bekommen. Und es war sehr nett, dass sie mir etwas gegeben hat.«¹⁸¹

Vorhandene Unterschiede wertet er nicht, äußert nicht etwa, dass die Teilnehmer_innen des Kurses unterschiedlich gut Deutsch können, sondern er teilt nur mit, dass nicht die »gleichen Sprachstufen« vorliegen. Florean bleibt in seiner Rolle als Sprachermittler, der wie ein Detektiv Informationen über die Sprache und die Sprachverwendung sammelt, und sagt etwas über die Sprachstufen, aber nichts über die Teilnehmenden. Florean tritt einen Schritt aus der Kursgruppe heraus, wenn er seine besonderen Lernbedürfnisse herausstellt und von zusätzlichen Materialien berichtet, die er bekommt. Er gehört zwar zur Kursgruppe, sieht aber wesentliche Unterschiede zu den anderen Teilnehmer_innen, die sich aus seinen größeren Lerninteressen, aber auch dem höheren Leistungsstand ergeben.

180 Zur »Homogenisierung« von Sprachgruppen konstatiert Springsits: »Eine Homogenisierung der Sprachgruppen wird konstruiert, indem Personen, die als zur Gruppe zugehörig gedacht werden, einheitliche Eigenschaften zugeschrieben und die Heterogenität innerhalb der Gruppen nicht beachtet wird.« (SPRINGSITS 2015: 97).

181 Interview mit Florean, S. 4, Z. 148-151.

Einsprachige Informationen von Kursanbieter_innen als Barriere

Floean erzählt zum Internetauftritt des Bildungsinstituts seines Integrationskurses:

»Auf der Internetseite sind die Informationen nicht so freundlich für die nächsten Lernenden. Es ist so, ich wollte mein Deutsch verbessern, aber ich konnte nicht genug Deutsch, um die Informationen zu Kursen zu finden.«¹⁸²

Es ist eine Barriere, wenn Sprachlernende auf der Suche nach Anfänger_innenkursen daran scheitern, dass sie bei dieser Suche bereits über die Fertigkeiten verfügen müssen, die der Kurs erst lehrt. Floean berichtet von Anbieter_innen, die eine geeignete Lösung gefunden haben:

»Ein Beispiel, ich habe früher auch im Internet nach dem Goethe-Institut gesucht. Das ist dort alles einfach zu finden, alle Informationen sind da, man kann sie sofort finden, Deutsch und Englisch. Alles, was man sucht, man probiert ein bisschen und man hat alles da. Preise, Termine, Voraussetzungen, alles.«¹⁸³

Im Internetauftritt des Goethe-Instituts sei alles »einfach zu finden«, auf Deutsch und Englisch. Die Verwendung von Englisch zusätzlich zum Deutschen führt aber noch nicht zu einer tatsächlich mehrsprachigen Seite, die Erst- und Kontaktsprachen der potenziellen Kursteilnehmer_innen umfasst. Die Zielgruppen vom Goethe-Institut und von den Integrationskursen differieren stark: Das Goethe-Institut bietet Deutschkurse weltweit an und hat eine stark ausdifferenzierte Zielgruppe, von der nur ein Teil in Deutschland lebt oder nach Deutschland umziehen wird. Die Zielgruppe der Integrationskurse ist ein Personenkreis, der in Deutschland lebt und größtenteils zur Kursteilnahme verpflichtet ist.

Eine Verpflichtung zur Kursteilnahme von Mehrheimischen einerseits müsste mit einer zielgruppengerechten Informationspflicht der Kursanbieter_innen andererseits beantwortet werden. Um der Teilnahmepflicht nachkommen zu können, müssen geeignete Kursanbieter_innen und -orte gefunden werden. Da die Teilnahmeverpflichtung bereits die Teilnahmeentscheidung darstellt, spielt die Kund_innenfreundlichkeit eines_einer Bildungsanbieter_in eine untergeordnete Rolle und wird durch die Zwangslage der Zielgruppe überformt. Die Anmeldezahlen des Bildungsinstituts spiegeln folglich die Verpflichtung der Teilnehmer_innen, nicht jedoch die eigenen Bemühungen der Kund_innenakquise. Durch Verpflichtungsstrukturen induzierte Bildungsangebote haben offenbar in erster Linie die nachfragenden Behörden zur Kundschaft, nicht jedoch die Teilnehmer_innen. Der Internetauftritt und die gesamte Marketingstrategie dieser Bildungsanbieter_innen

182 Interview mit Floean, S. 7, Z. 260-262.

183 Interview mit Floean, S. 7, Z. 262-264.

richtet sich wohl deshalb in erster Linie an die Behörden. Die zur Teilnahme verpflichteten Personen sind bei der Suche nach Informationen auf die Behörden oder Unterstützer_innen aus dem privaten, nachbarschaftlichen oder beruflichen Umfeld angewiesen.

Unterstellt man dem Integrationskurs, dass er das Ziel der Selbstständigkeit der Teilnehmer_innen verfolgt, müssten die Empfänger_innen der Leistung »Integrationskurs« als autonome und selbst steuernde Lerner_innen über die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen adressiert werden. Diese Herangehensweise würde nahelegen, die Kursinformationen möglichst barrierefrei in den Erstsprachen oder Kontaktsprachen der Teilnehmenden zugänglich zu machen, beispielsweise in Türkisch, Arabisch, Albanisch, Russisch, Urdu, Pashtu und Farsi/Dari. Das würde zur Teilnahme Verpflichteten eine eigenständige Informationsbeschaffung ermöglichen. Allgemeine Informationen zum Integrationskurs auf den Internetseiten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge sind auch auf Englisch, Türkisch, Russisch, Französisch und Arabisch abrufbar, ersetzen aber keine Informationen über die konkreten Kurse vor Ort.

Floreans Auffassung von Integration

Floreans Verständnis, was Integration ist, entwickelt er entlang der gesellschaftlichen Deutungsmuster zur Integration, mit denen er in Bezug auf den Integrationskurs konfrontiert ist:

»Von Seiten des Kursanbieters, Integrationskurs, das heißt, die Leute haben gar nix zu tun mit Deutschland.«¹⁸⁴

Floreaan versteht unter »gar nix zu tun« haben »mit Deutschland« offenbar ein sprachliches Defizit bezüglich der deutschen Sprache, das mit dem Integrationskurs beseitigt werden soll:

»Viele Ausländer bleiben zuhause, in den eigenen vier Wänden. Und die kennen nichts, nur die eigene Sprache. Die sehen nichts. Keine Integration.«¹⁸⁵

Die »eigenen vier Wände« von Ausländer_innen werden zu einem Ort, der nicht mehr zu Deutschland gehört. Dort gibt es »nichts« zu »sehen« und deren Bewohner_innen »kennen nichts«. Die Ressourcen der Ausländer_innen werden zu Defiziten, die Erstsprachen zu Nicht-Sprachen und es wird eine selbst gewählte Nicht-Teilhabe an der deutschen Gesellschaft unterstellt. Eine Teilhabe an der deutschen Gesellschaft erlangt man in dieser Lesart nur durch den Kontakt mit Deutschen und das Sprechen der deutschen Sprache. Die Alternative dazu ist das Nichts, als

184 Interview mit Floreaan, S. 7, Z. 273-274.

185 Interview mit Floreaan, S. 8, Z. 277-278.

das auch das Sprechen in weiteren Sprachen im häuslichen Umfeld wahrgenommen wird.

Floean reproduziert hier in eigenen Worten das Deutungsmuster der migran-tischen Parallelgesellschaft, das in erster Linie als Abwesenheit von sprachlichen und kulturellen Praktiken verstanden wird, die mit Deutschsein konnotiert sind. Der *öffentliche* Raum ist der *deutsche* Raum und dessen Betreten bedeutet, man habe etwas mit Deutschland »zu tun«. Daraus ergibt sich, dass ein überwiegender Aufenthalt im häuslichen Umfeld wie eine Abwendung von Deutschland erscheint. Deutschland wird von Floean als monokultureller und monolingualer Raum verstanden, zu dem man gehören oder nicht gehören kann, abhängig davon, wie man sich zu ihm in Beziehung setzt.

Floean unterstellt denjenigen ein Leben in der Parallelgesellschaft, die die eigentliche Zielgruppe des Integrationskurses für ihn sind, nämlich die zur Teilnahme Verpflichteten. Er selbst hebt sich davon ab:

»Wie gesagt, ich bin nicht der allgemeine Student hier, ich habe andere Ziele als die meisten.«¹⁸⁶

»Für mich ist Integration... ich bin in diesen Kurs gekommen, erstmal brauche ich B2. Ich passe nicht hundert Prozent in diese Box, für die Integration, aber es hilft mir hier, was ich lerne, für den nächsten Kurs.«¹⁸⁷

Floean differenziert stark zwischen seinen eigenen individuellen Zielen und denen des Integrationskurses. Er sei nicht wie die anderen Teilnehmer_innen des Integrationskurses und habe »andere Ziele« und »passe nicht hundert Prozent in diese Box, für die Integration«. Sein Lernziel, wie bereits im Rahmen dieser Fallstudie dargelegt wurde, ist das Erreichen der Sprachstufe C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen¹⁸⁸. Nun verfolge er mithilfe des Integrationskurses erst einmal das Ziel, die Stufe B2 zu erreichen, um dann den »nächsten Kurs« anzugehen. Die Ziele des Integrationskurses seien aber andere:

»Ein bisschen mehr engagiert in die Sprache, vielleicht nicht so viel schreiben, aber sprechen, besser Deutsch sprechen. Das ist das Ziel des Integrationskurses. Nicht perfekt Deutsch, besser Deutsch, besser kommunizieren.«¹⁸⁹

Das Anliegen des Integrationskurses sei die Verbesserung des Sprachbeherrschungsniveaus bis zu einem Niveau, das weit unter seinem eigenen Lernziel

186 Interview mit Floean, S. 7, Z. 272.

187 Interview mit Floean, S. 8, Z. 280-282.

188 Interview mit Floean, S. 6, Z. 235.

189 Interview mit Floean, S. 7, Z. 274-276.

liegt. Für Florean selbst bedeutet Integration, sich einem als deutsch verstandenen Habitus immer weiter anzunähern:

»Ich versuche, so viel wie möglich mein Deutsch zu benutzen. Aber ich komme aus einem lateinischen Land und da kommunizieren die Leute mit viel mehr Emotion. Die Deutschen sind ein bisschen kürzer und sagen nur, was nötig ist. Ja ich habe zwei Richtungen, so viel wie möglich zu kommunizieren. Den deutschen Weg zu bestreiten, ich möchte den deutschen Weg nehmen.«¹⁹⁰

Florean stellt kulturelle Unterschiede bei der Ausführlichkeit der Kommunikation und der Emotionalität zwischen Sprecher_innen aus einem »lateinischen Land« und den Personen, die er als »die Deutschen« charakterisiert, fest. Er subsumiert die Rumän_innen mit ihren Kommunikationsgewohnheiten unter die romanische Sprachfamilie, die er als »lateinisch« bezeichnet und definiert einen ganzen Kulturzusammenhang über seine historische sprachliche Wurzel.

Florean kontrastiert eine deutsche Nüchternheit und Kürze mit lateinischer Emotionalität und Ausführlichkeit in der Interaktion. Er möchte »so viel wie möglich« »kommunizieren« und sein »Deutsch benutzen«. Er konstatiert zwei unterschiedliche »Richtungen«, die ihn ausmachen und damit ein Nebeneinander von Sprachen und Kulturen, nicht eine Interdependenz. Florean scheint Sprachen und Kulturen als in sich abgeschlossene Einheiten zu betrachten, die sich nicht überkreuzen. So ist es sein Anliegen, nicht nur die deutsche Sprache fehlerlos zu beherrschen, sondern auch »den deutschen Weg zu bestreiten« und zu »nehmen«.

Florean relativiert diese Ausschließlichkeit jedoch mit dem Hinweis auf universelle Gemeinsamkeiten:

»Es ist nicht, dass ich schalte auf meine deutsche oder rumänische Seite, oder italienische Seite. Ich habe viel mit Italienern gearbeitet, habe auch viel meine Englischkenntnisse benutzt. Ich kann sagen, ist alles Erfahrung. Die Italiener sagen tutto il mondo un paese, das heißt ungefähr, das Leben ist überall das gleiche für uns alle. Es gibt kleine Unterschiede, dazwischen, wie das Leben für einen Deutschen oder einen Italiener oder Franzosen könnte sein. Am Ende sind wir alle Leute und nur Kommunikation ist wichtig.«¹⁹¹

Seine transnationalen Erfahrungen bündeln sich in der Erkenntnis, dass grundsätzlich die Unterschiede zwischen Menschen verschiedener Staatsangehörigkeiten und Sprachen gering ausfallen und »das Leben« »überall das gleiche für uns alle« ist. Mit dem Personalpronomen »uns« inkludiert er alle in eine gemeinsame Gruppe, zu der er auch sich selbst zählt. Mit dem Satz »am Ende sind wir alle Leute und nur Kommunikation ist wichtig« zeigt Florean auf, dass unabhängig von

190 Interview mit Florean, S. 2, Z. 51-54.

191 Interview mit Florean, S. 2f., Z. 74-79.

Kulturen und Sprachen die Menschen gleich sind und das Bindeglied die Kommunikation ist. Zur Zukunft sagt Florean:

»Die Zukunft gibt viele Möglichkeiten. Und da gibt es die wichtige Sache, das ist Demokratie. Und die Grenze ist nur der Himmel.«¹⁹²

Bisher hat er einige hegemoniale Deutungsmuster zu Integration, Integrationskurs, Teilnehmer_innen, Sprache und Kultur reproduziert sowie sich an verschiedenen Stellen von ihnen abgegrenzt. Ihre Gültigkeit hat er jedoch nicht grundsätzlich infrage gestellt. An dieser Stelle, ganz am Ende des Interviews, relativieren sie sich und ihre vorherige Reproduktion könnte in der Rückschau auch als eine Anpassungsleistung verstanden werden, die für ihn zum deutschen Habitus gehört.

Kennzeichen der Fallstruktur

Florean hat in unterschiedlichen Kontexten Sprachen gelernt und verwendet. Auffallend ist, dass der Lernkontext keinen Aufschluss darüber gibt, wie stark er die entsprechende Sprache beruflich verwerten konnte. Er berichtet nicht etwa vom Absolvieren einer Übersetzerausbildung oder vom Besuch von Sprachschulen in Rumänien. Seine Mehrsprachigkeit hat er im allgemeinbildenden Schulunterricht erworben und dann entsprechend selbstständig erweitert beziehungsweise ganz in Selbstlernprozessen entwickelt.

Die Parallelität von spezifischen Sprachbeherrschungsniveaus und korrespondierenden beruflichen Möglichkeiten steht für ihn außer Frage. Es handelt sich dabei um ein gesellschaftliches Deutungsmuster, denn wie in der Darstellung des Forschungsstandes bereits ausgeführt wurde, wird in der öffentlichen Debatte häufig vom Umkehrschluss dieser Parallelität ausgegangen, indem ein niedriges Sprachbeherrschungsniveau für mangelnden beruflichen Erfolg von migrantisierten Bevölkerungsgruppen verantwortlich gemacht wird. Mit diesem Argument wird beruflicher Erfolg individualisiert und der gesellschaftliche Bedingungsrahmen der Bereitstellung von beruflichen Chancen ausgeblendet. Florean argumentiert insofern entlang dieses Deutungsmusters, als er sich bei seinen Aussagen auf die eigene Handlungsebene des Sprachenlernens und beruflichen Planens beschränkt und weder von einer Zeugnisanerkennung noch von Teilnahmen an beruflichen Maßnahmen oder von einer möglichen Problematik des Findens einer Anstellung und der Durchsetzung gegen Mitbewerber_innen spricht. Die Tatsache, dass er durch seinen Lebensweg eine nicht-lineare Berufsbiografie aufweist, bei der es Zeiten des Lernens gibt, die nur von einer geringfügigen Beschäftigung begleitet werden, und dass möglicherweise neben seiner bereits vorliegenden mehrsprachigen Berufserfahrung auch entsprechende Ausbildungs- und Sprachzeugnisse erwartet werden,

192 Interview mit Florean, S. 8, Z. 278-279.

problematisiert er nicht. Die entscheidende Variable, von der er den beruflichen Erfolg abhängig macht, ist das deutsche Sprachbeherrschungsniveau. Florean nimmt in den Blick, was er selbst gestaltend steuern kann und bezieht die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als Begrenzung des individuellen Möglichkeitsraumes nicht mit ein.

Florean streut während des Interviews immer wieder Redewendungen aus anderen Sprachen ein. Auffällig ist, dass er mehrfach Englisch und auch Italienisch nutzt, aber kein Wort in seiner Erstsprache Rumänisch einstreut. Er beschränkt sich auf die Verwendung der Sprachen, die in Deutschland als Bildungssprachen gelten und deren Verwendung bei Sprichwörtern und Ausdrücken als legitim gelten kann und verzichtet auf Rumänisch als in Deutschland marginalisierte Sprache. Mehrsprachigkeit ist eine Ressource, soweit die Sprachen in der Hierarchie des Landes einen hohen Status aufweisen. Die Selektivität, mit der Florean beim kurzen Wechsel in andere Sprachen vorgeht, ist Ausdruck dieser gesellschaftlichen Hierarchie von Sprachen und geschieht nicht zufällig.

Sein Ziel ist es, fehlerfrei zu sprechen. Er sieht sich als einen Künstler oder Schauspieler und setzt zwischen sich und die Fremdsprache eine Distanz. Diese Distanz lässt sich durch die Aneignung des Habitus eines_einer Muttersprachler_in nach außen überwinden, so dass sie von Interaktionspartner_innen nicht bemerkt wird. Jedoch besteht diese Distanz weiterhin in Bezug auf ihn als Person, die beim Sprechen in der Fremdsprache lediglich eine Rolle spielt. Die sehr gute Sprachbeherrschung ist dann eine sehr gute schauspielerische Leistung, die weniger gute Sprachbeherrschung ist eine weniger gute schauspielerische Leistung. Die Distanz zur Sprache bleibt aber gleich.

Dahinter kann man bei Florean den Glauben an ein Konzept vermuten, das das Sprechen in einer Fremdsprache als weniger authentisch versteht als das Sprechen in der Erstsprache, der Muttersprache. Heinemann beschreibt, dass dieses Argument den Körper als einen der »Ausschlussorte« konstruiert (HEINEMANN 2015: 135). Der Körper selbst ist es, »in dem sich das Erleben stets defizitär zu sein, nicht ›gut‹ genug Deutsch sprechen zu können, eingräbt« (ebd.). Florean entwickelt aber die Idee, durch einen künstlerischen Umgang mit der deutschen Sprache aus dem Korsett der reinen Reproduktion herauszukommen und die Distanz zur Zweitsprache durch einen kreativen Aneignungsprozess aufzubrechen.

4.2 Vier Fallstudien – Interviews in Brüssel

4.2.1 Aristide – Ich mag es, jeden zu treffen von woanders

Table 7: Informationen über Aristide

Aristide					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprachen	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Männlich	34 Jahre	Ruandisch	L1: Kinyarwanda L2: Französisch L3: Englisch	Verheiratet mit einer Ehefrau aus Ruanda (eventuell belgische Staatsbürgerin)	Arbeitssuchend

Aushandlungsprozess über die Sprache des Interviews

Ich betrete zur per Mail vereinbarten Uhrzeit den Raum bei BON, der »Agentschap Integratie & Inburgering«. Aristide ist schon da und sitzt am Tisch. Auf meine Begrüßung als Interviewer in niederländischer Sprache entgegnet Aristide:

»(Englisch:) Niederländisch ist sehr hart für mich, sehr schwer. Englisch wäre besser. Oder Französisch.«¹⁹³

(Originaler Sprachhabitus zur Veranschaulichung: »Netherlands is very hard for me, quite difficult. English would be better. Or French.«)

Aristide antwortet auf die niederländische Begrüßung in englischer Sprache und ich als Interviewer gehe darauf ein:

»(Englisch:) Sie sprechen jetzt Englisch, ja, wir können auf Englisch weitersprechen, wenn Sie mögen.«¹⁹⁴

Aristide überlegt einen Moment und bevor wir seinen weiteren Vorschlag, Französisch zu sprechen, diskutieren können, entscheidet er sich:

»(Englisch:) Ja gut. Englisch. Oder vielleicht, manches ist schwer auf Englisch, vielleicht kann ich dann das auf Französisch sagen.«¹⁹⁵

193 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 2.

194 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 3.

195 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 4-5.

Welche Sprache im Rahmen des Interviews gesprochen wird, ist Ergebnis einer Aushandlung. Niederländisch sei für Aristide »sehr hart« und »sehr schwer«, wie er in englischer Sprache berichtet. Er antwortet direkt auf Englisch, ohne zu erfragen, ob ich als Interviewer Englisch spreche. Englisch ist Weltsprache und allgemeine Kenntnis kann man, davon geht Aristide aus, unterstellen. Er schlägt vor, bei schwierigeren Antworten ins Französische zu wechseln. Französisch ist die hegemonale Sprache im Brüsseler Alltag, so dass eine Kenntnis beim Gegenüber nicht verifiziert werden muss.

Die im Kurs gelehrt Sprache Niederländisch ist nicht automatisch und selbstverständlich auch Sprache des Interviews. Aristide begründet das mit den eigenen Schwierigkeiten im Niederländischen. Er entscheidet sich für das Switchen zwischen Englisch und Französisch. Seinen Wunsch, zu schwierige Aussagen auf Französisch zu tätigen, äußert Aristide sehr vorsichtig, eingeleitet mit einem »vielleicht«. Er bemüht sich vor dem Hintergrund der Teilnahme am Niederländischkurs und der Begrüßung auf Niederländisch um eine Lösung, die Französisch nicht automatisch und unhinterfragt als Interviewsprache festlegt. Dennoch kann er auf legitime Weise die Sprache des Gesprächs steuern. Vermutlich wäre es für ihn am angenehmsten, das ganze Gespräch auf Französisch zu führen. Diesen Wunsch äußert er aber nicht, nachdem ich seinem ersten Vorschlag, Englisch zu sprechen, bereits zugestimmt habe. Vielleicht gibt die Sprachsituation in Ruanda, so wie Aristide sie erlebt hat, Aufschluss über seine Gründe:

»(Französisch) 1994 hatten wir in Ruanda einen Genozid. Aber die Jahre davor, vor dem Genozid, das ganze Land hat Französisch gesprochen. Aber danach das ganze Land hat sich auf Englisch geändert. In der Grundschule und Sekundarschule, da sprachen wir Französisch. Ich habe die Sekundarschule im Jahr 2000 abgeschlossen, noch in Französisch. Als ich auf der Universität war, sprachen wir Englisch.«¹⁹⁶
 (»En 1994 au Rwanda nous avons eu un génocide. Mais les années avant, avant le génocide, le pays entier a parlé français. Mais après ça, le pays entier a changé en anglais. A l'école primaire et secondaire, nous parlions français. J'ai fini l'école secondaire en 2000, toujours en français. Quand j'étais à l'université, nous parlions anglais.«)

Aristide spricht den Genozid an, der sich 1994 ereignet hat. Erst habe »das ganze Land« Französisch gesprochen und danach habe es sich »auf Englisch geändert«. Er berichtet auch über einen Wechsel der Unterrichtssprache nach Abschluss der Sekundarschule. Der Wechsel der Sprache hat sich über einen längeren Zeitraum hingezogen, denn die Sekundarschule schloss er noch auf Französisch ab. Erst das Universitätsstudium fand dann auf Englisch statt. Aristide erzählt, dass sie erst Französisch und dann Englisch »sprachen«, also sich tatsächlich ein Wechsel der

196 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 79-83.

Sprache im Rahmen der alltäglichen Interaktion und nicht nur formaler Zusammenhänge ereignet hat.

Die Frage nach der Legitimation des Französischen als dominante Verkehrssprache stellt sich auch in der zweisprachigen Stadt Brüssel, in der beide Sprachen Französisch und Niederländisch offiziell gleichgestellt sind. Der niederländischsprachige Kontext des Inburgeringstrajects legt eigentlich nahe, während des Interviews Niederländisch zu sprechen.

Aristide verfügt in Französisch über ein höheres Sprachbeherrschungsniveau als in Englisch. Aristides sprachlicher Habitus mit Wechseln zwischen Französisch und Englisch lässt sich durch die biografischen Ereignisse neu kontextualisieren. Während des Wechsels der Verkehrssprache in Ruanda, als Aristide Jugendlicher war, ist er vermutlich auch schon zwischen den beiden Sprachen hin- und hergesprungen. Damit konnte er dann die neue Hegemonie des Englischen anerkennen und dennoch Französisch als Ressource nutzen. Dieser sprachliche Habitus kann auch in Brüssel eine Zwischenlösung sein, um anzuerkennen, dass Französisch gerade in der Interaktion in einem niederländischsprachigen Kontext wie bei der Agentur BON keinen Anspruch auf monolinguale Hegemonie hat. Der Anspruch auf Anerkennung der Zweisprachigkeit Brüssels und die Zurückweisung des Französischen als unhinterfragtes und selbstverständliches Medium der Interaktion ist durch das Switchen zwischen Französisch und Englisch erfüllt. Aristide gibt für seine Wahl sprachliche Defizite als Begründung an. Das zeigt dem Interaktionspartner_in, dass es sich um eine individuelle Kompensationsstrategie handelt und nicht um ein Statement oder eine Positionierung zur Bevorzugung der einen und Benachteiligung der anderen offiziellen Sprache Brüssels.

Biografie, Familienzusammenführung und Lebenssituation

Aristide erzählt von sich:

»(Englisch:) Mein Name ist Aristide und ich komme aus Ruanda. Ruanda in Afrika. Ich bin hier, um mit meiner Frau zusammen zu leben. Sie war schon hier und kommt auch aus Ruanda. Sie kam ... (Französisch:) im Jahr 2004. Ich kam im Oktober letzten Jahres.«¹⁹⁷

»Ruanda in Afrika«, dort komme er her. Mit seiner Frau möchte er zusammenleben und ist deshalb in Brüssel. Der Aufenthalt ist offenbar durch die *Gezinshereniging* (für Erklärungen siehe DAWOUD 2014: 287ff.), die Familienzusammenführung, begründet. Mehr als zehn Jahre lebt seine Ehefrau in Belgien, als Aristide zu ihr nach Brüssel zieht. Ob sie belgische Staatsbürgerin ist, lässt sich nicht ableiten. Sicher ist aber, sie »kommt auch aus Ruanda«.

Aristide war in Ruanda berufstätig:

197 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 8-10.

»(Englisch:) In Ruanda (Französisch:) ich arbeitete in einer Fabrik als Industrieingenieur. In der Mechanik.«¹⁹⁸

»(Französisch:) Das ist mein Beruf. (Englisch:) Ich kam hierhin, um mit meiner Frau zusammen zu sein, zu leben.«¹⁹⁹

Aristide ist Akademiker mit abgeschlossenem Studium und Berufserfahrung als Industrieingenieur. In Ruanda hat er »in der Mechanik« gearbeitet. Er betont noch einmal, dass er »hierhin«, nach Brüssel, kam, um mit seiner Ehefrau »zusammen zu sein, zu leben«. Wie es zur Entscheidung kam, nach Brüssel zu ziehen, erklärt Aristide so:

»(Französisch) Sie war hier. Ich kannte sie vorher. Sie war dann hier. Und ich entschied, sie hier zu treffen. Und dann, mit ihr hier zu leben. Unser Leben aufzubauen, an einem Platz, wir zusammen. Und ich habe dann entschieden, hier zu bleiben. Wenn wir zusammen sein wollen, muss ich hier sein.«²⁰⁰

Aristide kannte seine jetzige Ehefrau bereits »vorher« in Ruanda. Den Anlass der Verlagerung ihres Lebensmittelpunkts nach Brüssel klammert Aristide aus. Er spricht stattdessen von zwei Zeitpunkten, dem »vorher« in Ruanda, wo sie sich bereits kannten und dem »dann« des Treffens und seines Entschlusses, gemeinsam mit ihr in Brüssel zu leben.

Die gemeinsame Geschichte beginnt erst in Brüssel. Er traf seine jetzige Ehefrau, als sie schon in Brüssel war und er entschieden hat, »sie hier zu treffen«. Dann fiel die Entscheidung »mit ihr hier zu leben«. Denn wenn sie »zusammen sein wollen«, muss er »hier sein«. Der Aufenthalt der Ehefrau in Brüssel ist eine unveränderliche Variable in seiner Entscheidungssituation. Die veränderliche Variable ist, ob Aristide sich entschließt, für sie nach Brüssel zu gehen oder nicht. Aristide entscheidet sich für beides, das Zusammenleben mit ihr und damit auch für das Leben in Brüssel.

Mehrsprachigkeit als Norm und sprachliche Praktiken in Brüssel

Aristide möchte fünfsprachig werden:

»(Französisch:) In meinem Land, das ist die Sprache Kinyarwanda, meine Muttersprache. Und meine zweite Sprache ist Französisch. In Kinyarwanda, da hat man dasselbe Alphabet wie im Französischen und Englischen. Das ist dasselbe. Eng-

198 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 12.

199 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 14.

200 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 102-104.

lisch ist meine dritte Sprache und Niederländisch, das ist dann meine vierte. Und ich möchte noch Deutsch lernen später.«²⁰¹

Er erzählt über bereits vorhandene Kenntnisse. Die Reihenfolge der Wiedergabe entspricht einer Rangfolge entlang des empfundenen Sprachbeherrschungsniveaus, die er mit Ordnungszahlen versieht. Kinyarwanda bezeichnet er als seine »Muttersprache«, womit ein Sprachbeherrschungsniveau auf der höchsten Stufe unterstellt werden kann. Kinyarwanda gehört nicht zur indoeuropäischen Sprachfamilie. Dennoch findet Aristide eine Verbindungslinie über das gemeinsame Alphabet von Kinyarwanda, Französisch und Englisch. Er nennt nicht das die Sprachen Trennende, sondern das Verbindende und stellt über das gemeinsame lateinische Alphabet einen inneren Zusammenhang des Kinyarwanda mit dem Französischen und Englischen her. Französisch bezeichnet er als seine »zweite Sprache«, Englisch als seine »dritte«. Niederländisch sei »dann« seine »vierte«. Hier richtet er prospektiv den Blick in die Zukunft, in der er »dann« Niederländisch beherrscht und »später« »möchte« er »noch Deutsch lernen«.

Aristide resümiert seine Sprachbeherrschungsniveaus, erstellt eine Rangfolge der Sprachfertigkeiten und ergänzt sie durch Sprachlernwünsche in der Zukunft. Sein Wunsch und Ziel ist es, fünf Sprachen zu sprechen. Er unterscheidet in diesem Absatz bei den vier Sprachen, die er sich durch aktives Lernen angeeignet hat oder noch aneignen möchte, nicht qualitativ nach Lernort oder -anlass, sondern stellt sie durch die Nummerierung auf eine Ebene. Er hebt nur das Kinyarwanda als »Muttersprache« hervor und betont damit die besondere Qualität der Beziehung zu dieser Sprache. Seine darüberhinausgehenden Sprachkenntnisse behandelt er als seine Zweit-, Dritt-, Viert- und Fünftsprache gleich. Keine dieser Sprachen charakterisiert er als wichtiger oder unwichtiger, so dass die Nummerierung auch einfach die Reihenfolge in seiner Lernbiografie sein kann. Er betont seine intrinsische Lernmotivation:

»(Französisch:) Es ist mein Interesse, diese vier Sprachen. Niemand hat das gesagt, sondern ich habe das Interesse daran. Niemand sagte, diese Sprache brauchst du dort, oder jene. Es gab keine Leute, die mir über dieses Land erzählen konnten. Es ist sehr klein und niemand wusste etwas.«²⁰²

Er betont *sein* »Interesse« an diesen »vier Sprachen«. Er klammert Kinyarwanda aus, denn in diesem Abschnitt geht es um seine *Lern*interessen. Dann sagt er zweimal, »niemand« habe ihm »das« gesagt. Welche Sprachen braucht er in Belgien und konkret in Brüssel? Diese Frage hat sich ihm noch in Ruanda gestellt. In Ruanda gab es aber »keine Leute«, die ihm »über dieses Land erzählen konnten«, Belgien,

201 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 89-92.

202 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 95-97.

das »sehr klein« ist und zu dem »niemand« »etwas« weiß. Er stellt sich lebenspraktische Fragen, hat sich bereits in Ruanda damit auseinandergesetzt, welche Lebensumstände und Notwendigkeiten ihn in Belgien erwarten. Es ist sein eigenes Interesse, die vier genannten Sprachen zu erlernen und ist nicht die Folge einer Aufforderung. Er stellte selbst Recherchen über Belgien an und zog seine Schlüsse:

»(Französisch:) Ich fand heraus, dass man, um hier zu leben, die Sprachen können muss, Niederländisch und Französisch. Es gibt aber drei offizielle Sprachen. Ich habe entschieden, hier zu bleiben, möchte teilhaben und das alles kennenlernen, auch diese drei offiziellen Sprachen.«²⁰³

Er selbst hat herausgefunden, dass man »um hier zu leben, die Sprachen können muss, Niederländisch und Französisch«. Die Sprachfertigkeiten knüpft er als ein »Müssen«, als feste Bedingung an ein Leben in Belgien. Die Aussagen in diesem Abschnitt treffen nicht mehr allgemein auf Belgien, sondern nur noch konkret auf die Stadt Brüssel zu. Denn Brüssel ist als einzige belgische Stadt und als Brussels Hoofdstedelijk Gewest – Région de Bruxelles-Capitale offiziell zweisprachig.

Dann spricht er erneut vom Land Belgien, das »drei offizielle Sprachen« habe. Seine Entscheidung, »hier zu bleiben« und »teilhaben« zu wollen, umfasst auch »alles« kennenzulernen, »auch diese drei offiziellen Sprachen«. Die drei Landessprachen zu erlernen ist nicht eine reine Pflichtübung, sondern Teil des Lebens, an dem Aristide partizipieren möchte. Er berichtet über die Gründe, die dazu führen, dass er bisher wenig Niederländisch spricht:

»(Englisch:) In Ruanda ist es sehr schwierig, eine Sprache zu lernen. Wir konnten keine Sprachpraxis erwerben. Wir haben viele Französischlehrer, aber keine für Niederländisch.«²⁰⁴

In Ruanda ist es deshalb »sehr schwierig, eine Sprache zu lernen«, da »keine Sprachpraxis« erworben werden kann. Aristide hat Erfahrungen im Erlernen von Sprachen und nennt den Wert des Übens. Es ist Erfahrungswissen, dass produktive Sprechfertigkeiten nicht ausreichend im Sprachunterricht erworben werden, sondern Interaktionsgelegenheiten nötig sind.

Ein zweites Problem ist, dass es »viele Französischlehrer, aber keine für Niederländisch« gab. Er hätte wohl in Ruanda bereits gerne Niederländisch gelernt, es fehlte aber an Möglichkeiten. Der Wunsch, auch Niederländisch zu lernen, entstand also schon in Ruanda. Englisch wurde zwar unterrichtet, aber es fehlt die Sprachpraxis:

203 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 97-100.

204 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 76-78.

»(Englisch:) Aber Englisch, ich habe es gelernt, habe die Universität in Englisch abgeschlossen. Aber Französisch, das ist für mich einfach. Aber Englisch, ich kann es gut verstehen wenn ich es höre, Bücher lesen, schreiben. Aber sprechen, ich habe keine Praxis. Ich habe niemanden, mit dem ich es im Alltag spreche.«²⁰⁵

Englisch erfuhr er als Unterrichtssprache im Universitätsstudium. Er hat gute rezeptive Sprachfertigkeiten mit einem guten Hör- und Leseverstehen. Sein Manko ist jedoch die Sprechfertigkeit, die er auf einen Mangel an Praxis zurückführt. Dann wechselt er aus der Vergangenheit in das Hier und Jetzt und fügt hinzu, dass es in seinem Alltag niemanden gibt, mit dem er Englisch sprechen kann. Aristide sieht seine Sprachlernerfahrungen in einer biografischen Perspektive und versteht sie als einen un abgeschlossenen Prozess, den er weiterführt und der sich nicht in Unterrichtskontexten erschöpft.

Auch Interaktionsmöglichkeiten in Niederländisch ergeben sich in seinem sozialen Umfeld in Brüssel nicht:

»(Französisch:) Ich habe keine Nachbarn, die Niederländisch sprechen.«²⁰⁶

»(Französisch:) Jetzt kenne ich keine Leute, die Niederländisch sprechen, im Alltag. Niederländisch zu kennen ist wichtig, aber niemand braucht das von mir, dass ich Niederländisch spreche.«²⁰⁷

Fehlende Möglichkeiten, Niederländischkenntnisse praktisch anzuwenden und Sprechfertigkeit zu üben, können sich durchaus als Lernbarrieren auswirken.

Aus Brüssels offizieller Zweisprachigkeit lässt sich die Norm ableiten, dass ein Neuankömmling, der bereits Französisch spricht, Niederländisch lernen sollte. Die offizielle Zweisprachigkeit Brüssels bedingt aber nicht die Gleichrangigkeit beider Sprachen im Alltag. In der urbanen Alltagskommunikation ist das Französische dominant. Aus der Norm der Bilingualität leitet sich jedoch das Recht ab, in offiziellen Einrichtungen und bei Behörden der Stadt Brüssel in niederländischer Sprache bedient zu werden. Die Bilingualität ist eine offizielle Norm mit daraus abgeleiteten Rechten für ihre Sprecher_innen, aber bei dem Recht bleibt es auch. Aus der Norm, einem Soll, leitet sich kein Sein ab, das auch den Alltag der Stadt durchdringt.

Die Dominanz des Französischen im urbanen Alltag führt zu einem Mangel an Gelegenheiten, Niederländisch zu sprechen und bei Lerner_innen dann zu fehlender Übung. Die alltägliche Marginalisierung der niederländischen Sprache in Brüssel reproduziert und verfestigt somit wiederum ihre Randständigkeit.

205 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 85-87.

206 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 48.

207 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 52-54.

Gerade französischsprachige Neuankömmlinge stehen bei dem Erwerb von Niederländischkenntnissen im Fokus der flämischen Integrationspolitik:

»Flandern nutzt geschickt die Gelegenheit, die eigene kulturelle Identität bei der beabsichtigten Integration von Minderheiten zu stärken. Das Bemühen um die flämische Identität ist die Triebfeder für eine kulturelle Integration. Im Gegensatz zu Wallonien legt Flandern darauf Wert, daß Immigranten die niederländische Sprache zu beherrschen lernen. Nicht nur die politische Diskussion um die Migration – auch die Integrationsmaßnahmen betreffen daher vor allem den Spracherwerb. Dies entspricht einer flämischen Grundtendenz, wonach Nation, Staat, Sprache und Kultur eine Einheit bilden. Elemente, welche damit nicht kompatibel sind, werden als abweichend angesehen. Insofern ist in Flandern die Rede von einem *homogénéisme*. Dies steht wiederum im Zusammenhang mit dem in Flandern gebräuchlichen Nationenbegriff, wonach eine Nation auf der Basis einer Sprache definiert wird, die historisch zu einem Territorium gehört. So soll die nationale Sprache von allen Bürgern gesprochen werden, damit sie zur selben Identifikationsgruppe gehören können.²⁰⁸« (REUTER 2009: 210)

Neuankömmlinge sollen Niederländisch lernen, um über kulturelle Integration Anteil an der »Identifikationsgruppe«, der niederländischsprachigen Flämischen Gemeinschaft, zu erhalten. Obwohl Belgien offiziell mehrsprachig, divers und multiethnisch ist, wird an den traditionellen Zugehörigkeitslinien festgehalten. Integration wird an ein Territorium, zu dem eine bestimmte Kultur und Sprache gehören, gebunden. Die Kenntnis der französischen Sprache reicht nicht aus, um integriert zu sein, sobald die Blickrichtung wechselt, weg von der Alltagskommunikation und von Nützlichkeitsaspekten im sprachlichen Alltagshandeln hin zu kulturalisierten Zugehörigkeitsdiskursen. Aristide würde unter diesem Fokus mit der französischsprachigen Gemeinschaft identifiziert.

Aristide betont, dass es wichtig sei, Niederländisch zu können, aber gleichzeitig berichtet er, dass niemand von ihm erwartet, dass er es spricht. Es geht ihm nicht um eine Wichtigkeit, die sich aus Erfordernissen der Alltagskommunikation ableitet. Es geht um Niederländischkenntnisse als nationale Norm und als Wert, über die sich Inklusion und Exklusion entscheiden. Französischkenntnisse sind in Brüssel eine Notwendigkeit, Niederländischkenntnisse ein Zeichen des Wunsches nach kultureller Zugehörigkeit.

Aristide hat viele Gelegenheiten, Französisch zu sprechen:

208 In der Fußnote erläutert Reuter zum Begriff der »homogénéisme«: »Das Kunstwort bezieht sich auf das Anstreben von Homogenität.« Ebenfalls in einer Fußnote verweist Reuter zum oben zitierten Absatz auf folgende Literatur: »vgl. Coffé, Hilde (2005): Extrem-Rechts in Wallonen en Wallonië, S. 155ff.« (REUTER 2009: 210)

»(Französisch:) Ich habe viele Freunde, die Französisch sprechen. Viele Nachbarn und Leute, die ich treffen kann.«²⁰⁹

Vom praktischen Nutzen her reicht es in seinem sozialen Netz, Französisch zu sprechen. Aber im urbanen Alltag spielt nicht nur Französisch eine Rolle, sondern die Diversität der Sprachen, die in Brüssel gesprochen werden, ist groß:

»(Französisch:) Hier sprechen die Leute viel Französisch, aber alles, Lettisch zum Beispiel.«²¹⁰

Auf den Straßen der Stadt hört Aristide viele verschiedene Sprachen. Er führt als Beispiel »Lettisch« an. Das ist keine typische Sprache im Brüsseler Alltag. Die lettische Sprache ist, wenn man sich nicht bereits mit ihr auseinandergesetzt hat, durch das Hören eines Gesprächs nicht zu identifizieren und scheint in Aristides Äußerung eher eine Funktion einer besonders exotischen Sprache einzunehmen. Als solche repräsentiert sie Sprachen mit nur vereinzelt Sprecher_innen, die aber dennoch im Brüsseler Alltag eine Rolle spielen. Die lettische Sprache steht damit symbolisch für die ganze Bandbreite der gesprochenen Sprachen in Brüssel.

Aristide ist kontaktfreudig und hat viele Interaktionsmöglichkeiten:

»(Französisch:) Es ist sehr einfach, Kontakte zu knüpfen. Weil ich verschiedene Bekannte habe. Aber ich versuche, die niederländische Sprache zu lernen, in der Gesellschaft teilzuhaben, um meine Kenntnisse auch in die Praxis umzusetzen.«²¹¹

Er benötigt Niederländischkenntnisse nicht, um sich im Alltag zurechtzufinden, am Alltagsleben teilzunehmen oder ein soziales Netz aufzubauen. Er betont, dass es »sehr einfach« ist, »Kontakte zu knüpfen« und er auch »verschiedene Bekannte« hat. Sein Bezugspunkt zur niederländischen Sprache ist nicht der Alltag mit seinen Erfordernissen, sondern die »Gesellschaft« und sein Wunsch nach Teilhabe. Die niederländische Sprache ist nicht nur symbolisches oder kulturelles Kapital, sondern Aristide sieht sie auch als Medium zur Interaktion und möchte seine Kenntnisse entsprechend anwenden.

Aristide verlässt hier die Ebene der urbanen Alltagskommunikation und spricht stattdessen die belgische Gesellschaft mit ihren beiden hegemonialen Sprachen der beiden Landesteile an. Gesellschaftliche Teilhabe in Bezug auf das Land Belgien wäre erst dann erreicht, wenn Interaktionen sowohl Mitglieder der französischsprachigen wie auch der niederländischsprachigen Gemeinschaften einschließen. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben der französischsprachigen Gemeinschaft

209 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 48-49.

210 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 54-55.

211 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 51-52.

entsteht durch die Alltagskommunikation in Brüssel unmittelbar, während die Teilhabe am Leben der niederländischsprachigen Gemeinschaft bewusst gesucht und hergestellt werden muss.

Alltägliche Lebensführung und Teilnahme an Sprachkursen

Aristide berichtet von seinem ersten Niederländischkurs:

»(Englisch) Den Kurs Niederländisch 1.1. habe ich abgeschlossen. Das waren 60 Stunden insgesamt. Das war ein Abendkurs. (Niederländisch:) Sechs Uhr nachmittags bis neun Uhr, also drei Stunden ging das.«²¹²

Während er über den zeitlichen Rahmen des Niederländischkurses spricht, wechselt er vom Englischen in die niederländische Sprache:

»(Niederländisch:) Jeden Montag, Mittwoch und Donnerstag war Unterricht. Meine Frau ist schwanger, das ist alles sehr schwer für mich. Ich organisiere die Zeit, um den Kurs zu machen. Morgens ist für mich eine bessere Kurszeit. Aber ab September, es hängt von der Zeit ab, die ich dann habe. Montag bis Donnerstag kann ich das morgens machen. An den anderen kann ich nachmittags. (Französisch:) Wenn es dann so möglich ist.«²¹³

Aristide erweist sich in den wenigen Sätzen, in denen er Niederländisch während des Interviews nutzt, als kompetenter Sprecher. Vielleicht fehlt ihm wegen der fehlenden Übung, die er mehrfach beklagt, der Mut, mehr Niederländisch im Rahmen dieses Interviews zu sprechen.

Der erste Niederländisch-Sprachkurs umfasste also neun Stunden Unterricht wöchentlich. Die Unterrichtszeiten waren dreimal in der Woche abends. Es war kein Vollzeitkurs, sondern ein Kurs, der neben einer Berufstätigkeit, häuslichen Verpflichtungen oder der Teilnahme an einem Bildungsgang durchgeführt werden konnte. Eine Unterrichtszeit bis um 21 Uhr bedeutet, dass im Anschluss kaum Zeit für Hausaufgaben und Vorbereitungen mehr ist, sondern frühestens am Folgetag.

Aristide wechselt dann in die Gegenwart und erzählt, dass seine Frau schwanger und »alles sehr schwer« für ihn ist. Offenbar spricht er nun vom jetzigen Kurs, bei dem er sich organisiert, um teilzunehmen. Die Bruchlosigkeit, mit der er vom Bericht über den vorherigen zum jetzigen Kurs übergeht, könnte ein Hinweis darauf sein, dass es ein Folgekurs ist, der ohne Unterbrechung den vorherigen Kurs weiterführt. Allerdings findet er nun am Morgen statt. Aristide berichtet, dass morgens die bessere Uhrzeit für ihn für eine Kursteilnahme sei und spricht dann an, dass sich die Verfügbarkeiten eventuell ab September ändern. Er kann noch nicht

212 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 19-20.

213 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 22-26.

verbindlich planen, weil ihm noch Informationen fehlen. Er geht nicht weiter darauf ein, welche Umstände sich im September ändern. Eventuell liegt dort der Geburtstermin seines Kindes und das könnte der Grund für die erwarteten Veränderungen in der Zeitstruktur sein.

Aristide nimmt nicht nur am Niederländischkurs teil, sondern zeitgleich auch am Französischunterricht. Auch das scheint bereits beim vorhergehenden Kurs der Fall gewesen zu sein:

»(Französisch:) Französisch ist für mich leicht. Niederländisch habe ich morgens und Französisch abends gelernt. Es ist für mich leicht, beides parallel zu lernen. Französisch ist Donnerstag und Freitag abends und Niederländisch ist an den anderen Tagen morgens. Für mich ist das leicht, beides parallel. Das ist gar kein Problem. Dieselben Wochen, beide Sprachen.«²¹⁴

»Französisch ist für mich leicht«, sagt Aristide. Bereits beim Zuzug nach Brüssel beherrscht er es auf einem hohen Sprachbeherrschungsniveau, denn er hat in französischer Sprache die allgemeinbildende Schule besucht und abgeschlossen. In der Vergangenheit hat Aristide beide Sprachen gleichzeitig gelernt und in derselben Woche Kurse in beiden Sprachen besucht. Montags bis mittwochs morgens hat er Niederländisch und donnerstags und freitags abends Französisch gelernt. Leicht sei es, »beides parallel zu lernen« und »gar kein Problem«. Nach- und Vorbereitungen sowie die Hausaufgaben für beide Kurse muss er koordinieren und in seiner Wochenplanung berücksichtigen. Nicht nur die Unterrichtszeiten, sondern auch die Lernzeiten zu zwei Sprachkursen müssen organisiert und sinnvoll aufeinander abgestimmt werden. Eine Schwierigkeit sieht Aristide darin aber nicht. Er kann wahrscheinlich auf seine Vorerfahrungen mit dem Erlernen von Sprachen zurückgreifen und an sie anknüpfen. Es ergibt sich auch eine ähnliche Sprachlernsituation wie an einem früheren biografischen Zeitpunkt in Ruanda: Dort konnte er bereits gut Französisch und lernte zusätzlich Englisch, um sein Studium zu absolvieren.

Aristide nutzt zum Sprachenlernen auch Medien:

»(Französisch:) Ich schaue Fernsehen, um die Sprachen zu lernen. Da gibt es auch Niederländisch. Ich höre die Nachrichten, Radio, ich habe ein winziges Radio. Zeitungen, Bücher, in der Metro das kostenlose Journal, das lese ich.«²¹⁵

Obwohl es den Anschein eines beiläufigen Medienkonsums hat, sind es intentionale Lernprozesse, denn er schaut zum Zweck des Sprachenlernens Fernsehen. Es gibt dort »auch Niederländisch«, aber nicht nur, könnte er ergänzen. Aristide wählt

214 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 57-60.

215 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 63-65.

wohl das Fernsehprogramm in beiden Sprachen, die er aktuell lernt, aus. Beim Medieneinsatz zeigt sich die Parallelität der Bemühungen, beide Sprachen zeitgleich zu erlernen beziehungsweise vorhandene Kenntnisse zu erweitern. Lesen spielt ebenfalls eine Rolle. Er liest Zeitungen und Bücher sowie das kostenlose Journal, das in der Metro ausliegt.

Die mit der Mediennutzung verbundenen Lernprozesse fördern die rezeptiven Fertigkeiten des Hör- und Leseverstehens. Das kostenlose Journal, das nach dem Ort, wo es ausgelegt wird, »Metro«²¹⁶ heißt, existiert in beiden Sprachen, so dass Aristide die Zeit der Fahrten nutzen kann, um sich zu informieren, zu lesen und zu lernen. Die Lernprozesse beschränken sich nicht nur auf die Zeiten der Kurse und der Hausaufgaben, sondern sind auch mit der Alltagsstruktur inklusive Freizeit und Mobilität verzahnt.

Im Unterricht wird ein Lehrbuch verwendet, das Aristide positiv bewertet:

»(*Französisch*:) Das Buch im Kurs, das ist gut. Kopien auch. Das ist einfacher für uns, ich kann alles lesen und verstehe es leichter.«²¹⁷

Das verwendete Lehrbuch entspricht dem Sprachbeherrschungsniveau der Lernenden. Diese Texte zu verstehen ist für Aristide einfacher als bei Lesestoff, der nichts mit dem Unterricht zu tun hat, wie etwa Medienprodukte. Er spricht vom »wir« der Kursgruppe und generalisiert seine Aussage. Er unterstellt auch den anderen Kursteilnehmer_innen, dass sie die Lehrtexte des Buches, aber auch die Kopien einfacher verstehen.

Das Sprechen fällt ihm schwerer als das Lesen:

»(*Französisch*:) Wenn ich spreche, ist es schwieriger. Also sprechen ist schwieriger als zu lesen. Aber, wenn ich viele Leute mal kenne, dass ich sprechen kann, Niederländisch, Freunde, auch Englisch, dann ist es für mich gut. Dann lerne ich schnell, wenn ich mit anderen Personen kommuniziere.«²¹⁸

Seine Schwierigkeiten beim Sprechen des Niederländischen und Englischen resultieren aus den fehlenden Gelegenheiten, die Sprechfertigkeit in der Interaktion mit anderen zu üben. Rezeptive Sprachfertigkeiten können hingegen auch ohne Interaktionspartner_in geübt werden und Gelegenheiten, sich mit Texten oder auditiven Medien zu befassen, sind im Alltag zahlreich vorhanden. Anders bei den produktiven Fertigkeiten. Ohne Gesprächspartner_in findet die Interaktion nicht statt, die er zum Üben benötigt.

Aristide sieht aber Interaktionsmöglichkeiten in der Zukunft und formuliert einen Kausalzusammenhang: Wenn er viele Leute kennt, mit denen er Niederlän-

216 <https://www.metrotime.be/>

217 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 71.

218 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 72-74.

disch und Englisch sprechen kann, dann lernt er schnell. Er sieht diese Interaktionspartner_innen im privaten Bereich und konkretisiert sie als »Freunde«.

Aristide hat berichtet, dass er viele Kontakte und ausreichend Möglichkeiten hat, zu interagieren. Das Bedürfnis nach neuen Freundschaften ist nicht Folge eines grundsätzlichen Mangels an Kontakten und einer Einsamkeitsproblematik. Er spürt lediglich einen Mangel an Freund_innen, mit denen er auf Niederländisch und Englisch interagieren kann. Es wäre aber denkbar, dass diese Wünsche sich auch in anderen Kontexten verwirklichen ließen.

Vielleicht ist die Tatsache, dass Aristide sich diese Möglichkeit derzeit nur im privaten Bereich vorstellen kann, sogar ein Hinweis auf fehlende Inklusion in verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme. Die Interaktionsmöglichkeiten beschränken sich derzeit auf den privaten Bereich, da Aristide noch nicht berufstätig ist. Er besucht offenbar auch keine städtischen Kulturzentren, nimmt nicht am Vereinsleben teil und übt auch kein bürgerschaftliches Engagement aus. Überall dort käme er mit Sprecher_innen verschiedener Sprachen zusammen. Auch das Internet verwendet er nicht zum Zweck der Interaktion oder Kontaktaufnahme oder berichtet jedenfalls nicht davon. Sein Handlungsradius beschränkt sich auf das erreichbare Nahumfeld. Aktivitäten mit einem größeren Handlungsradius, die ihn mit Sprecher_innen anderer Sprachen zusammenbringen, fehlen ihm derzeit.

Berufliche Pläne und Zielvorstellungen beim Spracherwerb

Aristide nimmt, wie alle Teilnehmenden des Kurses in Brüssel, ohne behördliche Verpflichtung am Niederländischkurs teil, denn das Inburgeringstraject in Brüssel ist zur Zeit der Interviews noch ein freiwilliges Programm. Rechtlich gesehen ist seine Teilnahme folgenlos. Er erhält durch die Kursteilnahme weder ausländer- oder aufenthaltsrechtliche Vergünstigungen noch erwirbt er damit Ansprüche an den Sozialstaat. In diesem Sinne ist die Teilnahme immer eine individuell getroffene Entscheidung, die auf persönliche Motivlagen verweist. Aristide sagt:

»(Französisch:) Ich kann die Kenntnisse für andere Orte und Anlässe gebrauchen. Niederländisch und Französisch zu kennen macht die Welt für mich hier etwas größer.«²¹⁹

Er verortet beide Sprachen in unterschiedlichen sozialen Kontexten. Aristide schildert nicht, in welchen sozialen Situationen er beobachtet, dass entweder in Niederländisch oder Französisch interagiert wird, sondern er könne die eine oder andere Sprache je nach Ort und Anlass »gebrauchen«. Seine Erwägungen beziehen sich in diesem Abschnitt nicht auf Mehrsprachigkeit als Norm oder Erwartung an ihn als Neuankömmling. Ihm geht es darum, dass er Niederländisch lernt, um sich Orte und Anlässe sprachlich zu erschließen, die ihm das Französische nicht bietet.

219 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 60-61.

Beide Sprachen zu beherrschen, erfüllt zwei Zwecke: Erstens den der Integration in das bilinguale Gemeinwesen, in dem beide Sprachen vom Rechtsstatus her gleichrangig sind. Zweitens der Erschließung sozialer Situationen, in denen auch tatsächlich Niederländisch gesprochen wird. Dass die Kenntnis beider Sprachen, Niederländisch und Französisch, die Welt für ihn etwas größer mache, zeigt, dass Aristide seinen Interaktions- und Lebensradius erweitern möchte. Er sieht eine Vergrößerung dieses Radius über die Notwendigkeiten im Alltagsgeschehen hinaus. Er spricht nicht vom Quartier, der Stadt oder dem Land, sondern von der »Welt«, die für ihn größer wird. Er möchte sich die Welt erschließen und über einen beengten Alltag mit seinen Pflichten hinausdenken und -blicken. Das Erlernen der niederländischen Sprache hat zwar keinen unmittelbaren Nutzen im Hier und Jetzt, öffnet ihm aber in Zukunft die Türen zur Welt. Aristide erzählt:

»(Englisch:) Ich weiß nicht viel über dieses Land. Für mich ist es ein bisschen schwierig. Aber ich denke, ich werde erfolgreich die Sprache lernen, um zu arbeiten.«²²⁰

Er empfindet ein Informationsdefizit. Bisher hat Aristide Zugang und Anteil am von Diversität gekennzeichneten französischsprachigen Alltagsleben, aber zum niederländischsprachigen Teil der Bevölkerung hat er noch keine Kontakte. Da die Möglichkeiten dazu in Brüssel beschränkt sind, geht es ihm um etwas anderes: Eventuell fehlt ihm vom Empfinden her die Hälfte der Erfahrungen mit dem niederländischsprachigen Landesteil.

Da er nach den angedeuteten Schwierigkeiten den Folgesatz mit einem »aber« beginnt, könnte alternativ auch gemeint sein, dass ihm Informationen fehlen, welche sprachlichen Erwartungen im offiziell bilingualen Brüssel ihn im Arbeitsleben erwarten. Aristide verbindet in jedem Fall mit dem erfolgreichen Spracherwerb die Möglichkeit zu arbeiten, auch wenn ihm dazu noch genauere Informationen fehlen.

Die Sprachlernprozesse sollen zu einer Anstellungsfähigkeit führen:

»(Französisch:) Mein Ziel mit der Sprache ist es, am Arbeitsmarkt teilzunehmen. In einem Unternehmen oder einem anderen Ort. Ich habe Kenntnis in Elektronik, Elektrizität, Mechanik, im IT-Bereich.«²²¹

Aristide wünscht sich eine Berufstätigkeit. Konkrete Vorstellungen hat er noch nicht, aber sie soll im technischen oder IT-Bereich liegen. Er listet auf, in welchen Bereichen er Kenntnisse hat, um die Bandbreite der Möglichkeiten zu erläutern. Seine Tätigkeit sieht er »in einem Unternehmen oder einem anderen Ort«. Er knüpft an seine Kenntnisse und Erfahrungen an und möchte seine in Ruanda

220 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 15-16.

221 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 31-32.

begonnene Karriere in diesem Berufsbereich fortsetzen. Auf die Frage, ob er auch an beruflichen Kursen teilnehmen möchte, antwortet Aristide:

»(Französisch:) Nein, da habe ich genug Kenntnisse. Da geht es aber noch um Äquivalenz. Ich möchte diesen Beruf hier ausüben. Mein erstes Ziel ist ein Job und mit meiner Frau zusammen sein. Sie arbeitet selbst hier. Und ich möchte hier mit ihr mein Leben aufbauen.«²²²

Aristide ist Industrieingenieur mit akademischer Ausbildung. Er hat sie in Ruanda absolviert und dort bereits Berufserfahrung erworben. Er hat »genug Kenntnisse«, braucht daher keinen beruflichen Kurs und möchte seinen »Beruf hier ausüben«. Bei ihm geht es »um Äquivalenz«, also um das Anerkennungsverfahren. Er hat nicht den Wunsch, einen anderen Beruf zu erlernen oder sich beruflich zu verändern. Seine berufliche Biografie möchte er fortführen. Aristide fühlt sich von seinen beruflichen Kenntnissen her gewappnet für den belgischen Arbeitsmarkt. Es ist sein »erstes Ziel«, einen Job zu bekommen und mit seiner Frau zu leben, die ebenfalls arbeitet und ein gemeinsames Leben aufzubauen.

Aristide fühlt sich bei der Einschätzung seiner beruflichen Kenntnisse und ihrer Verwertbarkeit in Brüssel sicher. Er hält sich in einem breiteren Arbeitsfeld für einsatzfähig und ist nicht auf eine einzige Tätigkeit festgelegt. Selbstsicher reflektiert er seine beruflichen Fertigkeiten und ihre Einordnung und argumentiert mit der berufsinhaltlichen Seite. Es ist nicht eine Behörde, die über Qualität und Wertigkeit seines Berufsabschlusses in Brüssel befindet, sondern er selbst. Auch ist er es, bei dem die Entscheidung liegt, ob er seinen Beruf ausübt oder nicht.

»(Französisch:) Ich habe ein Dokument über mein Studium und jetzt ist die Anerkennung als Äquivalenz hier damit in Arbeit. In wenigen Tagen werde ich die Anerkennung erhalten und kann dann meine Unterlagen hier bei BON vorlegen. Dann bekomme ich Laufbahnberatung und Hilfe bei der Jobsuche. Ich habe erst wenig Informationen. Im September musste ich den Antrag der Äquivalenz bezahlen. Das war für mich sehr schwer, weil ich noch kein Geld habe. Ich bereite mich auf Arbeit ja erst vor.«²²³

Grundlage des Anerkennungsverfahrens ist ein »Dokument«, das das abgeschlossene Studium ausweist und mit dem derzeit die »Anerkennung als Äquivalenz« »in Arbeit« ist. Schon »in wenigen Tagen« wird er sie erhalten. Seine Bildungsabschlüsse sind als kulturelles und symbolisches Kapital in ökonomisches Kapital konvertierbar. Sie bieten ihm Sicherheit als Säulen der Identität und Basis einer neu aufzubauenden Existenz mit seiner Ehefrau.

222 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 34-36.

223 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 37-43.

Aristide bekommt von BON Unterstützung bei der Planung seiner Karriere und auch bei der konkreten Stellensuche. Die Laufbahnberatung startet mit der offiziellen Feststellung der Äquivalenz. Es ist also keine Beratung zur Berufsorientierung oder zur Besprechung einer von beruflicher Unsicherheit gekennzeichneten Situation. Die Beratung beginnt erst dann, wenn Aristide die Sicherheit hat, dass er in seinem Beruf arbeiten und zur Stellensuche übergehen kann. Die Beratung ist also keine Hilfe zur Bewältigung einer unsicheren Lage, sondern dient zielorientiert dem beruflichen Fortkommen und der konkreten Realisierung von beruflichen Plänen. Aristide erzählt:

»(Französisch:) Die Äquivalenz hilft mir, einen Job zu finden. Und auch für die Sprache ist es viel besser, in diesem Land zu arbeiten. Im Job, da kann ich Französisch und Niederländisch sprechen. Das wird einfacher.«²²⁴

Die Äquivalenz ist die Voraussetzung, damit Aristide eine Arbeitsstelle findet. Dort hat er dann die Möglichkeit, Französisch und Niederländisch zu sprechen. Der berufliche Kontext bietet den bisher vergeblich gesuchten Rahmen, die erworbenen Niederländischkenntnisse praktisch anzuwenden. Er geht fest davon aus, dass in der beruflichen Interaktion auch Niederländisch eine Rolle spielen wird. Auch für seine Sprechfertigkeiten ist es deshalb förderlich, wenn er eine Arbeit aufnimmt. Anders als in seinem privaten sozialen Netz, in dem es keine Niederländischsprachigen gibt, ergeben sich Interaktionsmöglichkeiten am Arbeitsplatz über die beruflichen Tätigkeiten und durch sie entstehende Kontakte mit Arbeitskolleg_innen, Geschäftspartner_innen und Kund_innen.

Aristides Aussage zu Inburgering und Integration

Auf die Frage, was er unter Inburgering und Integration versteht, sagt Aristide:

»(Französisch:) Für mich ist das schön, ich mag das sehr, das gefällt mir, ich mag es, jeden zu treffen von woanders, für mich ist das wunderbar. Das ist Brüssel.«²²⁵

Aristide beginnt mit einer positiven Bewertung in vierfacher Weise, »für mich ist das schön«, »ich mag das sehr«, »das gefällt mir« und noch einmal, »ich mag es, jeden zu treffen von woanders« und fügt noch einmal eine positive Bewertung an, »für mich ist das wunderbar«. Dann schließt er seine Aussage mit der Feststellung: »Das ist Brüssel«. Es entstand daraufhin eine Gesprächspause. Dann nickte er, nahm seine Tasche und bedeutete damit, das Gespräch zu beenden, worauf ich als Interviewer einging.

Die Themen Inburgering und Integration nutzt Aristide zu einem persönlichen Statement zur urbanen Diversität in der Stadt Brüssel und wie er diese Diversität

224 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 44-46.

225 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 68-69.

empfindet. Die häufige Wiederholung der positiven Bewertung macht den Kern der Aussage aus. Er mag es, »jeden zu treffen von woanders«, es geht also nicht um die Diversität als Merkmal der städtischen Sozialstruktur, sondern um die Erlebbarkeit dieser Vielfalt im Alltagsgeschehen. Auch nicht um Maßnahmen wie das Inburgeringstraject oder um ein behördliches Verständnis geht es ihm und auch gesellschaftspolitische Debatten blendet er aus. Er bleibt bei sich und seiner persönlichen Auffassung, betont mit Wendungen wie »für mich« oder »ich mag es«, dass es hier um seine individuelle Meinung geht.

In dem Satz »das ist Brüssel« wird das persönliche Erleben der Vielfalt auf den urbanen Ort bezogen. Dieser Ort ist nicht eine beliebige Metropole, denn Aristide sagt nicht »das ist die Stadt«, sondern »das ist Brüssel«. Die Diversität, die er so schätzt, interpretiert er nicht als Kennzeichen des Städtischen im Allgemeinen, sondern von *dieser Stadt*. Die Stadt Brüssel als neuer Wohnort repräsentiert für ihn nicht das Land Belgien oder die so oft im Verlauf des Interviews zur Sprache gekommene Zweisprachigkeit, sondern dass die Bevölkerung von »woanders« ist und man sich trifft, also Interaktionen und Begegnungen stattfinden. Für Aristide ist die Stadt Brüssel ein transtopischer Ort, an dem das *Hier* und das *Woanders* über die Bevölkerung eine Verbindung eingehen. Es wird zum wertvollen Charakteristikum dieser Stadt.

Kennzeichen der Fallstruktur

Aristide betont, dass er durch persönliche Entscheidungen die Weichen stellt und aktiver Gestalter seines Lebens und seiner biografischen Stationen und Abläufe ist.

Er lernt die beiden offiziellen Sprachen der bilingualen Stadt Brüssel parallel in denselben Kurswochen. Niederländisch montags bis mittwochs morgens und Französisch donnerstags und freitags abends. Französisch als Verkehrssprache prägt seine Alltagskommunikation und er spricht es mit Freund_innen, Nachbar_innen und vielen weiteren Personen. Niederländisch lernt er genauso intensiv und setzt ebenso viel Aufwand und Bemühen in die Lernprozesse, obwohl niemand in dieser Sprache mit ihm interagiert. Er empfindet es als Mangel, dass er niemanden kennt, mit dem er seine Niederländischkenntnisse praktisch üben kann. Es geht ihm nicht um formale Bildungsnachweise, die das im Unterricht erreichte Sprachbeherrschungsniveau ausweisen, sondern um Niederländisch als Medium der Interaktion.

Vor allem im Berufsleben sieht er einen zukünftigen Nutzen seiner Niederländischkenntnisse. Aristide möchte einen hohen Standard bei seiner Employability erreichen und mit den beiden Sprachen, die in Brüssel gesprochen werden (sollen), den sprachlichen Grundstock dafür legen. Er bezeichnet Englisch als seine vierte und Deutsch als seine fünfte Sprache, die er zu einem späteren Zeitpunkt erlernen möchte. In englischer Sprache hat er sein Studium in Ruanda abgeschlossen.

Außerdem genießt Englisch in Brüssel einen hohen Stellenwert. Durch den Einfluss der Europäischen Union dient es in Brüssel auch der Alltagskommunikation. Deutsch möchte Aristide als dritte belgische Amtssprache erlernen.

Aristide verwendet während des Interviews einen Mix aus den Sprachen Französisch und Englisch und switcht abschnittsweise oder manchmal zwischen einzelnen Sätzen. Ganz kurz wechselt er ins Niederländische. Überwiegend spricht er Französisch, obwohl er zu Beginn des Interviews anbietet, er spreche Englisch und ergänze auf Französisch, was er auf Englisch nicht sagen könne. Dieses Angebot kann man als ein Entgegenkommen deuten, da der soziale Kontext des Interviews Niederländisch an die erste Stelle setzt: Aristide wird als Teilnehmer eines Niederländischkurses der Agentur BON befragt.

Aristide zeigt, dass er sich der Komplexität der Thematik bewusst ist und findet einen individuellen Ausweg. Die Lösung, die er anbietet, entspricht in der Vermischung zweier Sprachen nicht einem vorgefassten Muster, sondern reflektiert seine eigenen sprachlichen Fertigkeiten und generiert daraus einen neuen sprachlichen Habitus. Aristide geht kreativ mit der Situation um und wagt es, sich von vorgefassten Mustern und Erwartungshaltungen zu lösen. Er erfindet einen neuen Weg und wechselt nicht aus Not unmittelbar im Gespräch in eine andere Sprache, sondern kündigt die Vermischung von Englisch und Französisch vorher an und geht planvoll und intentional vor.

Die Anerkennung seines Studiums stellt Aristide nicht infrage, er wird diese Anerkennung erhalten, da ist er sicher. Seinen eingeschlagenen beruflichen Weg kann er auf dem erreichten akademischen Niveau fortsetzen. Diese Anerkennung bietet ihm Zukunftssicherheit.

Erstaunlich ist, dass Aristide noch immer einen Informationsmangel über das Land Belgien empfindet. Er berichtet, in Ruanda habe er keine Informationen erhalten können und niemand habe ihm über Belgien etwas sagen können. Aber auch jetzt, wo er in Brüssel lebt, bleibt er bei der Einschätzung eines Mangels an Kenntnissen und berichtet noch immer, er wisse nicht viel über das Land.

In Brüssel nimmt er am Alltag und an Bildungsprozessen teil, liest Zeitung und hört Radio. Eventuell differenziert er hier zwischen der Stadt Brüssel und dem Staat als Ganzem. Zum Ende des Interviews bezieht er sich auf die Stadt Brüssel, deren Diversität er positiv bewertet, um seine Auffassung von Integration zu illustrieren. Brüssel als belgische Stadt steht für ihn nicht stellvertretend für das Ganze. Aus den Erfahrungen des urbanen Lebens in Brüssel leitet er keine Aussagen für den Rest des Landes ab. Aussagen zur Integration bezieht er wohl aus diesem Grund nur auf die Stadt Brüssel.

Das Leben in Brüssel als zweisprachiges Brussels Hoofdstedelijk Gewest – Région de Bruxelles-Capitale scheint eher Fragen nach dem Land Belgien und seinen Besonderheiten aufzuwerfen, statt sie zu beantworten. Bezugspunkt für Aristide bleibt das urbane, von Diversität gekennzeichnete Gemeinwesen der Stadt Brüssel.

4.2.2 Moufid – Ich möchte hier bilingual sein

Table 8: Informationen über Moufid

Moufid					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprachen	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Männlich	30 Jahre	Spanisch oder Marokkanisch	L1: Arabisch L2: Katalanisch L3: Spanisch L4: Französisch	Verheiratet; zwei Töchter; die Ehefrau hat ebenfalls Arabisch als L1 und Spanisch als L2	Arbeitssuchend

Interview auf Niederländisch

Wir verabreden uns telefonisch für den nächsten Tag. Ich bin bereits in dem Raum bei BON, in dem das Interview stattfinden soll, als Moufid zur Tür hereinkommt. Wir begrüßen uns auf Niederländisch und setzen uns.

»Wir sprechen Niederländisch? Ich kann es ein wenig.«²²⁶

(Originaler Sprachhabitus zur Veranschaulichung: »Wij spreken Nederlands? Ik kan het een beetje.«)

Mit dem Thema der Sprache des Interviews eröffnet Moufid selbst das Gespräch. In der ersten Person Plural macht er gleichzeitig eine Feststellung und stellt eine Frage. Die Annahme, die Sprache des Gesprächs sei Niederländisch, hängt mit dem Ort des Interviews in den Räumlichkeiten von BON sowie der Tatsache, dass Teilnehmer_innen an einem Niederländischkurs befragt werden, zusammen. Dass sich die Frage stellt, ob »wir« Niederländisch sprechen, zeigt den fehlenden Geltungsanspruch als selbstverständliche und unhinterfragte Alltagssprache. In der Stadt Brüssel beansprucht die französische Sprache diese Geltung, prägt die urbane Interaktion und den Alltag der Bewohner_innen.

»Ich kann es ein wenig« fügt er an und beeinflusst mit dieser Einschätzung die Erwartungshaltung des Gegenübers. Durch die Erwähnung eines erst elementaren Sprachbeherrschungsniveaus erklärt er schon im Voraus im Gesprächsverlauf möglicherweise auftretende sprachliche Unschärfen oder Unsicherheiten.

²²⁶ Interview mit Moufid, S. 1, Z. 2.

Die mehrsprachige Stadt Brüssel bietet die Möglichkeit, Fragen nach der Sprache eines Gesprächs zu stellen, sich mit eigenen Fertigkeiten zu offenbaren und auf diese Weise mitzubestimmen, in welcher Sprache interagiert wird. Das Interview findet dann wie vorgeschlagen in niederländischer Sprache statt.

Biografische Eckpunkte und Grund für den Aufenthalt in Brüssel

Moufid erzählt über sich:

»Ich kam nach Brüssel, um zu arbeiten. Ich komme aus Spanien. Meine Familie ist hier in Brüssel. Ich lerne Niederländisch, um zu arbeiten.«²²⁷

(»Ik kwam naar Brussel, om te werken. Ik kom uit Spaanje. Mijn gezin is hier in Brussel. Ik leer Nederlands, om te werken.«)

Moufid möchte eine Arbeit aufnehmen. Er ist überzeugt, dass er die niederländische Sprache benötigt, um erfolgreich eine Arbeitsstelle zu finden. Bevor er nach Brüssel kam, lebte er bereits in einer Stadt in Flandern:

»Ich bin seit zwei Jahren hier in Belgien. Ich bin zuerst in einer anderen Stadt in Flandern gewesen, in [Mechelen], ein Jahr. Und jetzt ein Jahr in Brüssel. Ich bin zuerst allein nach Belgien gekommen, ohne Familie. Ich kam, um Arbeit zu suchen. Ich war ein Jahr allein, dann ist meine Familie gekommen.«²²⁸

(»Ik ben hier in België sinds twee jaar. Ik ben eerst in een andere stad in Vlaanderen geweest, in [Mechelen], één jaar. En nu één jaar in Brussel. Ik ben het eerst alleen nach België gekomen, zonder gezin. Ik kwam, om werk te zoeken. Ik was één jaar op mijn eentje, dan is mijn gezin gekomen.«)

Moufid ist also nicht direkt nach Brüssel gezogen, sondern hat erst ein Jahr allein in [Mechelen] gewohnt. Dann ist seine Familie nachgekommen und seit einem Jahr wohnt er gemeinsam mit seiner Ehefrau und den beiden Töchtern in Brüssel. Es könnte ein Ziel dieser Abfolge gewesen sein, dass er sich erst eine Arbeit sucht, um die Existenz seiner Familie zu sichern und sie dann zu ihm zieht. Mit nur einem Jahr war der Aufenthalt in [Mechelen] auffallend kurz. Moufid erklärt, wie es dazu kam:

»Ich kam nach Brüssel, also umgezogen von [Mechelen]. Dort spricht man nur Niederländisch. Ich konnte gar kein einziges Wort und es war sehr schwer. In der Gemeinde [Mechelen] dort. Sie sprechen gar kein Französisch. Ich habe Französisch versucht, aber niemand hat mich verstanden. Oder sie haben nicht gut reagiert. Man kann dort keinen Dolmetscher anstellen, sagten sie. Es ist dort vielleicht ver-

227 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 5-6.

228 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 8-10.

boten, (*Französisch:*) interdit, (*Niederländisch:*) ich konnte dort auch nicht arbeiten ohne Niederländisch. Das hat man dort gesagt. Brüssel war erstmal einfacher.«²²⁹

»Dort spricht man nur Niederländisch« und »gar kein Französisch«, berichtet Moufid aus der flämischen Stadt [*Mechelen*]. Eine Verständigung schien unmöglich. »Ich habe Französisch versucht, aber niemand hat mich verstanden«, sagt er erst. Aber Moufid bezweifelt, dass er nicht verstanden wurde und zieht in Erwägung, man habe stattdessen »nicht gut reagiert«.

Es gibt für die Reaktion der Bevölkerung in [*Mechelen*] zwei mögliche Erklärungsversuche: Entweder fehlten den Interaktionspartner_innen tatsächlich Französischkenntnisse oder aber es fehlte die Bereitschaft, mit ihm auf Französisch zu interagieren. Erschwerend kommt hinzu, dass seine fehlende Niederländischkenntnis nicht als ein temporäres und bald überwundenes Problem interpretiert wird, sondern als nicht überbrückbare Barriere, die nur mit der Anstellung von Dolmetscher_innen bewältigt werden kann. Die Vehemenz der [*Mecheler*]_innen, dass sie kein Französisch sprechen, leitet Moufid sogar zu der Idee, es sei in [*Mechelen*] verboten, es zu sprechen. Hier wechselt er das einzige Mal während des gesamten Gesprächs ins Französische und schiebt das Wort »interdit« ein. Über die Gründe lässt sich nur spekulieren. Vielleicht ist es ein Zitat und man hat ihm in [*Mechelen*] mithilfe dieses Wortes in französischer Sprache mitgeteilt, dass er dort kein Französisch sprechen darf. Der aufgebaute Druck, sich ausschließlich in niederländischer Sprache verständigen zu müssen, die er nicht beherrscht, mündet dann in die Entscheidung, nach Brüssel umzuziehen. »Brüssel war erstmal einfacher«, sagt Moufid.

Wie ist Moufids Erfahrung einzuordnen? Er möchte in Belgien arbeiten und zieht allein nach [*Mechelen*]. Dort macht er die Erfahrung, dass Belgiens Mehrsprachigkeit regional unterschiedliche Ausprägungen hat und in [*Mechelen*] weder Französisch gesprochen noch verstanden wird und seine Verwendung möglicherweise sogar verboten ist.

Es geht nicht nur um ein Verständigungsproblem, bei dem Personen aufeinandertreffen, die unterschiedliche Sprachen sprechen, sondern es stellt sich auch als Problem der *Legitimität* durch eine infrage gestellte *Legalität* dar. Wenn es in Flandern verboten ist, Französisch zu sprechen, spielt es gar keine Rolle, ob die Sprache verstanden wird, denn dann kommt sie als Interaktionsmedium per se nicht in Betracht. Moufid bleibt aber darüber im Unklaren, ob er in Flandern tatsächlich *nicht verstanden wurde* oder man ihn nur *nicht verstehen wollte*. Sicher ist aber, dass er ohne die Beherrschung der niederländischen Sprache dort keine Arbeit finden kann. Die Exklusion vom Arbeitsmarkt resultiert aus der fehlenden Kenntnis des Niederländischen, der einzig legitimen Sprache.

229 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 49-54.

Das Exklusionsgeschehen nimmt bei der Sprache seinen Anfang, setzt sich auf dem Arbeitsmarkt fort und erfasst letztlich auch grundlegende Wohn- und Lebensmöglichkeiten in Flandern. Moufid lernt in der Interaktion mit der Bevölkerung von [Mechelen], dass die Kenntnis einer offiziellen Landessprache Belgiens, Französisch, in der belgischen Stadt [Mechelen] keine Ressource ist und man sogar von der Notwendigkeit des Einsatzes von Dolmetscher_innen spricht, wollte man mit ihm interagieren. Über die französische Sprache wird exkludiert – in einem *auch* französischsprachigen Land.

Das Ziel der Interaktionspartner_innen in [Mechelen] ist offenbar die Aufrechterhaltung der Norm, Flandern sei monolingual niederländischsprachig. Andere Sprachen werden zu Interaktionsbarrieren, selbst wenn es sich um weitere offizielle Landessprachen handelt. Gerade Französisch, so kann man annehmen, müsste den Bildungsinländer_innen aus dem obligatorischen Schulunterricht bekannt sein.

Der Unterschied zwischen einem nicht verstehen *Können* oder nicht verstehen *Wollen* ist für die daraus entstehenden Folgen durchaus relevant: Wäre es nicht nur möglich, sondern auch legitim, in [Mechelen] Französisch zu sprechen, hätte Moufids beruflicher Einstieg gelingen können und es hätten sich alltägliche Interaktionsanlässe ergeben, in denen er dann seine Niederländischkenntnisse hätte üben und vertiefen können.

Obwohl er jetzt in Brüssel lebt und mit seinen Französischkenntnissen eine Arbeit finden könnte, bleibt sein Plan: »Ich lerne Niederländisch, um zu arbeiten.« Warum er so entscheidet, erklärt sich an einem späteren Punkt in diesem Kapitel und wird dort noch einmal aufgegriffen. Zu seiner beruflichen Qualifikation und Erfahrung erzählt er:

»Ich habe in Spanien gelernt und gearbeitet, ich mache Möbel, ich bin Zimmermann. Ich muss keine Ausbildung mehr machen. Ich suche Arbeit.«²³⁰

Als gelernter Zimmermann verfügt er über Berufserfahrung in der Möbelherstellung. Durch Ausbildung und Berufserfahrung fühlt er sich kompetent und bereit für eine Arbeitsstelle in Belgien. »Ich muss keine Ausbildung mehr machen«, sagt er. Er reflektiert seinen Kenntnisstand und setzt ihn in Beziehung zum belgischen Arbeitsmarkt. Es ist keine behördliche Frage oder amtliche Angelegenheit, ob Moufid über ausreichende Fertigkeiten verfügt, um in Belgien zu arbeiten. Er knüpft an berufliche Erfahrungen auf der Grundlage seiner Qualifikation an und kann seinen beruflichen Weg fortsetzen, davon ist er überzeugt.

Moufid ist mehrsprachig:

230 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 12-13.

»Ich spreche Arabisch, Spanisch, Katalanisch, ein bisschen Französisch.«²³¹

»Arabisch ist für mich das einfachste.«²³²

Moufid spricht neben Arabisch die spanische Amtssprache und den katalanischen Dialekt und auf einem niedrigeren Sprachbeherrschungsniveau Französisch.

»Arabisch ist für mich das einfachste«, sagt er. Die Vermutung liegt nahe, dass er in Spanien nicht zur statistierten Bevölkerung gehörte und wahrscheinlich auch nicht über statistierte Privilegien verfügt hat. Arabisch scheint seine Erstsprache zu sein. Interessant ist, dass Moufid Arabisch nicht als seine *Muttersprache* bezeichnet und somit nicht im von Springsits gemeinten Sinn naturalisiert (vgl. SPRINGSITS 2015: 102). Er macht lediglich graduelle Unterschiede im Niveau der Sprachbeherrschung.

Moufid gehört zwar zur Gruppe der Neuankömmlinge aus Spanien, hat aber bereits eine transnationale Biografie oder eine Familiengeschichte, die transnationale Mobilitätsereignisse enthält. Zuwanderer_innen aus einem bestimmten Land sind keine soziokulturell homogenen oder gar ethnischen Gruppierungen, sondern es gibt eine große Diversität. Dies zeigt sich auch bei Moufid. Moufid erzählt neben seinem Aufenthalt in Spanien auch von Marokko:

»Ich habe Französisch in Marokko gelernt. Da haben wir auch Französisch gesprochen. In der Primarschule Arabisch und Französisch. In Spanien Katalanisch und Spanisch.«²³³

Moufid erlernt Französisch nicht erst in Brüssel, sondern in seiner Kindheit in Marokko. Beide Sprachen, Arabisch und Französisch, dienten dort der Interaktion und wurden auch in der Primarschule gesprochen. In Spanien interagiert er dann auf Spanisch und Katalanisch. In beiden Ländern, in Marokko und Spanien, macht Moufid bereits die Erfahrung eines mehrsprachigen Alltags, vergleichbar auch der sprachlichen Situation in Brüssel und er partizipiert jeweils in beiden Sprachen. Moufid berichtet:

»Meine Frau spricht auch Arabisch und Spanisch. Meine Eltern sind in Spanien. Alle sind in Spanien. Meine Schwestern auch. Ich bin mit Frau und Kindern hier, alle anderen sind in Spanien.«²³⁴

»Alle sind in Spanien«, sagt Moufid zweimal. Dorthin unterhält er, so kann man annehmen, zahlreiche familiäre Kontakte. Seine Herkunftsfamilie, Eltern und Schwestern, leben dort. Es ist ein transnationales, soziales Netzwerk, an dem er

231 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 17-18.

232 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 21.

233 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 26-27.

234 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 71-73.

Anteil hat. »Meine Frau spricht auch Arabisch und Spanisch«, erzählt er und liefert damit einen Hinweis, dass wahrscheinlich auch in ihrer Herkunftsfamilie Migrationsergebnisse eine Rolle spielen. Hätte sie Arabisch gelernt, weil ihr Ehemann es spricht, wäre das eine Erwähnung wert.

Das transnationale, mehrsprachige Leben und eine Biografie, die Migrationsergebnisse umfasst, gehören in Moufids Familie generationenübergreifend zur Normalität.

So wie seine Eltern mit ihm offenbar von Marokko nach Spanien zogen, geht er nun mit seiner Familie nach Belgien. Die Frage nach einer *Herkunftskultur*, einem *Herkunftsland* und einer *Muttersprache* werden mit transnationalen Biografien und transnationaler Mehrsprachigkeit obsolet. Verschiedene Verbindungslinien und Einflüsse stellen transnationale Bezugspunkte zu Regionen, Sprachen, urbanen Räumen und sozialen Netzwerken her. Ein transnationales Netzwerk spielt auch eine Rolle bei Moufids Umzug nach Belgien:

»Die Leute, die ich hier kenne, aus Spanien, die kenne ich noch aus Spanien. Die haben mir geholfen, herzukommen. Als ich hier war, musste ich dann alles allein machen. Das ist hier so.«²³⁵

»Mein Freund arbeitet in Flandern und wohnt auch dort. Die Region [*Mechelen*].«²³⁶

Das transnationale Netzwerk, das länderübergreifend besteht und den Bezugspunkt von Spanien nach Belgien herstellt, spielt eine entscheidende Rolle. Die Bekannten aus Spanien haben ihm geholfen, nach Belgien zu kommen. Die Entscheidung, nach [*Mechelen*] zu ziehen, scheint auf einen Prozess zurückzugehen, der häufig als Kettenmigration beschrieben wird, denn in [*Mechelen*] wohnt der Freund. Unter Umständen wohnt Moufid sogar bei diesem Freund, bis seine Familie ebenfalls nach Belgien umzieht und er dann mit seiner Familie in Brüssel eine Wohnung nimmt. Durch transnationale, soziale Netzwerke gelangen Informationen über urbane Räume, über Arbeits- und Wohnmöglichkeiten in andere Länder und Regionen. Mit dem Freund in [*Mechelen*] hat Moufid eine Anlaufstelle, einen ersten Ort des Unterkommens für eine befristete Zeit und einen Freiraum, der zur Orientierung, Arbeitssuche und Wohnungssuche dient. Noch ohne seine Familie ist die erste Zeit in Belgien davon gekennzeichnet, dass er seine weiteren Schritte regeln muss, auch um eine Grundlage für den Nachzug der Familie zu schaffen.

»Als ich hier war, musste ich dann alles allein machen«, beschreibt Moufid einen Wendepunkt. Die Unterstützung der spanischen Freund_innen in Belgien besteht darin, Informationen im Vorfeld seines Umzugs nach Belgien zu geben, beim

235 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 73-75.

236 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 48.

Ankommen zu helfen, eventuell eine gewisse Zeit ein Dach über dem Kopf anzubieten. Die konkreten Schritte, sich ein Leben am neuen Ort aufzubauen, muss er selbst gehen. »Das ist hier so«, stellt er fest.

In [Mechelen] macht er andere Erfahrungen, als er vielleicht erwartet hat. Wenn sein Freund in der flämischen Region [Mechelen] wohnt und arbeitet, er ihm beim Ankommen geholfen und ihn ebenfalls zur Arbeitssuche in [Mechelen] ermutigt hat, beruht Moufids Entscheidung für den Wohn- und Arbeitsort [Mechelen] auf der Erfolgsgeschichte seines Freundes. Sein Freund hat erfolgreich in [Mechelen] eine Stelle gefunden und von dieser Erfahrung hat Moufid sich inspirieren lassen. Seine individuelle Erfahrung, dass er in [Mechelen] mit seinen eigenen Fertigkeiten keine Stelle finden kann, zeigt, dass die Erfahrungswerte der Freund_innen aus Spanien nicht übertragbar oder generalisierbar sind. Es ist – vielleicht entgegen seiner Erwartung – nicht so, dass Moufid lediglich eine Arbeit und eine Wohnung suchen muss, sondern er muss auch alle Erfahrungen selbst machen.

Der Nutzen seines transnationalen Netzwerkes besteht darin, dass es konkrete Hilfestellungen bei der Organisation seines Zuzugs nach Belgien leistet. Diese Unterstützung führt aber nicht zu einer erleichterten Stellensuche oder einer realistischen Einschätzung von Kompetenzen und Fertigkeiten in Bezug auf das belgische Alltags- oder Arbeitsleben. Moufid verfügt über ein soziales Netz in Belgien, ist aber dennoch bei der Lösung seiner Alltagsprobleme und der Etablierung einer Arbeitsperspektive ganz auf sich gestellt. Über das transnationale Netzwerk können allgemeine Informationen weitergegeben werden. Die zur Verfügung stehenden Chancen beruhen neben einem gesellschaftlichen Bedingungsrahmen entscheidend auch auf individuellen Fertigkeiten und Kompetenzen. Individuelle Möglichkeiten zeigen sich dann konkret jedem_jeder Einzelnen, etwa im Bewerbungsverfahren für eine Arbeitsstelle oder bei der Wohnungssuche.

Alltägliche Mehrsprachigkeit im urbanen Raum und die Marginalisierung des Niederländischen in Brüssel als Lernbarriere

Nachdem Moufid in [Mechelen] keine Arbeitsstelle finden konnte, weil ihm Niederländischkenntnisse fehlten, hat er nach seinem Umzug begonnen, in Brüssel Sprachkurse zu besuchen. Er steht vor dem Abschluss des zweiten Kurses und beginnt in Kürze einen Fortgeschrittenenkurs:

»Ab September bin ich im Kurs 2.1. Der letzte Kurs war vier Tage in der Woche, Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag. Morgens vier Stunden. Mit der Metro bin ich hergekommen. Die Teilnehmer kamen aus aller Welt, das war gut. Einer sprach Spanisch, einer Arabisch, einer Französisch.«²³⁷

237 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 15-17.

Nach Abschluss des derzeitigen Kurses wird Moufid ohne Unterbrechung direkt in den nächsten Sprachkurs einsteigen. Die Kurszeiten des letzten Kurses zeigen, dass es sich um einen Intensivkurs gehandelt hat. Moufid ist in Brüssel direkt hochmotiviert das Lernen des Niederländischen angegangen und hat sechzehn Stunden Unterricht pro Woche gehabt. Der Kurs mit Unterricht an vier Tagen pro Woche hat für Moufid eine hohe Priorität. In Brüssel lernt er jetzt die Sprache, die er bereits in [Mechelen] zur Aufnahme einer Berufstätigkeit gebraucht hätte.

Seine Entscheidung, in Brüssel intensiv Niederländisch zu lernen, ist dennoch erstaunlich. Erstens ist der Grund, warum er dringend Niederländischkenntnisse benötigt, mit seinem Umzug nach Brüssel weggefallen. In Brüssel ist sowohl bei offiziellen Stellen, in Beruf und auch im Alltag die Kenntnis der französischen Sprache ausreichend. Zweitens hat Moufid gesagt, er sei für die Aufnahme einer Arbeit nach Belgien gekommen. Dieses oberste Ziel kann er solange nicht verfolgen, wie er seine Zeit überwiegend in einen intensiven Sprachkurs investiert. Die Prioritäten haben sich für Moufid durch die in Belgien gesammelten Erfahrungen verschoben: Das Erlernen der zweiten Landessprache ist als oberstes Ziel an die Stelle der direkten Arbeitssuche getreten.

Hinterfragt man jedoch die Gründe für diese neue Priorität, stößt man erneut auf das Thema der Arbeit, jedoch mit einem etwas anderen Vorzeichen. Moufid konnte in [Mechelen] seine beruflichen Wünsche nicht verwirklichen und hat erfahren, dass er ohne Niederländischkenntnisse in Flandern nicht weiterkommt. Damit verengt sich die Arbeitssuche in Belgien auf den französischsprachigen Landesteil und Brüssel. Moufid versucht durch das Erlernen des Niederländischen diese Verengung wieder aufzuheben und seine Anstellungschancen zu erhöhen, indem er eine Employability in ganz Belgien erlangen will. Er ist nicht bereit, sich den gegebenen Einschränkungen durch mangelnde Sprachfertigkeiten anzupassen. Er hat entschieden zu lernen, was ihm fehlt, um die Freiheit zu haben, überall in Belgien zu arbeiten.

»Die Teilnehmer kamen aus aller Welt, das war gut«, bewertet er positiv die Diversität der Kursgruppe. »Einer sprach Spanisch, einer Arabisch, einer Französisch,« sagt er und findet in dem Kurs somit auch Sprecher_innen seiner Sprachen.

Moufid erzählt, dass es Kursteilnehmer_innen gibt, die zur gleichen Zeit Kurse in Niederländisch und Französisch besuchen und welche Haltung er dazu einnimmt:

»Manche machen beide Kurse zur selben Zeit, Niederländisch und Französisch, das finde ich gut. Dann ist morgens die eine und nachmittags die andere Sprache. Aber ich habe zwei Kinder, zwei Mädchen. Und nachmittags, da bin ich bei ihnen. Morgens bin ich im Kurs und nachmittags mit den Kindern. Das ist schwierig zu organisieren. Meine Frau studierte auch Niederländisch gleichzeitig mit mir. Die

Kinder gingen morgens in die Schule, deshalb war das möglich. Ich ging morgens und meine Frau nachmittags in die Schule. Um Niederländisch zu lernen.«²³⁸

Positiv sieht er, wenn jemand beide Landessprachen zeitgleich in Sprachkursen erlernt. Der Tag ist in diesem Fall ausgefüllt mit Unterrichtszeiten. Nicht nur morgens, sondern auch nachmittags findet dann der Unterricht statt. Moufids Alltag umfasst aber auch familiäre Pflichten und er betreut mit seiner Ehefrau abwechselnd die beiden Töchter. »Das ist schwierig zu organisieren«, sagt er zu einem zeitgleichen Besuch zweier Kurse in seiner Situation. Moufid erklärt in indirekter Form, dass es für ihn nicht infrage kommt.

Die Alltagsstruktur von Moufid und seiner Ehefrau bezieht ihren Rahmen aus der arbeitsteiligen Familienarbeit, die zu zeitversetzten Niederländischkursen führte. Während die beiden Töchter morgens in der Schule sind, nimmt Moufid am Niederländischkurs teil. Wahrscheinlich erledigt seine Ehefrau in der Zeit häusliche Arbeiten. Am Nachmittag betreut Moufid die Kinder und seine Ehefrau besuchte ihren Sprachkurs, »um Niederländisch zu lernen«. Er spricht vom Sprachkurs seiner Ehefrau in der Vergangenheitsform. Ihr Kurs scheint inzwischen abgeschlossen zu sein, während er selbst kurz vor Abschluss seines derzeitigen Kurses steht.

Das Erlernen der niederländischen Sprache hat für beide eine hohe Priorität. Im Vergleich zu denjenigen, die zwei Sprachen parallel erlernen, bevorzugen Moufid und seine Ehefrau, dass sie beide zeitgleich die niederländische Sprache erlernen. Das ist nur möglich, wenn beide arbeitsteilig einen Halbtage für die Familienarbeit freihalten.

Moufid und seine Ehefrau leben ein gleichberechtigtes Partnerschaftsmodell. Sie beide können ihren Bildungsinteressen gleichermaßen nachgehen. Mit den Niederländischkenntnissen sind sie bei zeitgleicher Absolvierung der Kurse auch auf einem vergleichbaren Sprachbeherrschungsniveau. Im Alltag können sie gleichberechtigt interagieren und es gibt keine Vorentscheidung durch unterschiedliche Sprachbeherrschungsniveaus, wer von ihnen beiden Angelegenheiten der Familie regelt. Ein sprachliches Aufeinander-Angewiesensein, vor allem wenn sie wieder in Flandern wohnen, entsteht erst gar nicht.

»In Brüssel spricht man meistens Französisch. Es ist schwierig, Niederländisch zu sprechen. Französisch einfach, hier in Brüssel.«²³⁹

»Es ist ganz schwierig, es hier zu sprechen, es gibt niemanden. Ich habe es nicht probiert im Supermarkt oder so. Brüssel ist eigentlich bilingual, aber immer spricht man Französisch. Das verstehe ich nicht. Denn das stimmt nicht. Nur

238 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 36-41.

239 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 25-26.

in der Administration, offizielle Sachen, die sprechen Niederländisch. Da kann man das dann wählen. Aber da geht es dann besser in Französisch, weil ich es ja besser kann und dort ist es wichtig, dass man die Dinge richtig sagt. Dort falsch zu sprechen, könnte für mich dann ein Problem sein. Obwohl ich beim Amt lieber Niederländisch sprechen würde, weil es eine Möglichkeit ist.«²⁴⁰

Moufid möchte im Alltag auch Niederländisch und nicht nur Französisch sprechen, es fehlt ihm aber an Interaktionspartner_innen. Selbst in anonymen Alltagssituationen, in denen er Niederländisch sprechen könnte, wie im Supermarkt, unternimmt er nicht einmal einen Versuch. »Brüssel ist eigentlich bilingual, aber immer spricht man Französisch«, sagt er und scheint aus dem Sein ein Sollen abzuleiten, so wie er es bereits in [Mechelen] umgekehrt mit Niederländisch erlebt hat. Die Tatsache, dass in Brüssel »immer« Französisch gesprochen wird und man nicht beobachten kann, dass ebenso selbstverständlich auf Niederländisch interagiert wird, wirft die Frage auf, in welcher Weise die Rede von der Bilingualität der Stadt Brüssel gerechtfertigt ist. Moufid äußert nicht nur sein Unverständnis, dass man Brüssel als bilingual bezeichnet, sondern kommt für sich auch zu dem Schluss, dass diese Aussage nicht zutrifft. »Nur in der Administration, offizielle Sachen«, dort spreche man Niederländisch. Gerade dort kommt es aber für ihn nicht infrage, es zu sprechen. Denn bei Ämtern und Behörden kann man sich keine inhaltlichen Ungenauigkeiten leisten. »Dort falsch zu sprechen, könnte für mich dann ein Problem sein«, schlussfolgert er.

Er befindet sich in einer ambivalenten Situation: Nur in der Administration, bei offiziellen Stellen und Behörden, wird Niederländisch aktiv angeboten und gerade dort möchte Moufid Französisch sprechen, weil er Nachteile befürchtet, wenn es dort sprachliche Schwierigkeiten gibt. Die offiziellen Stellen müssen selbstverständlich in einer bilingualen Stadt beide Sprachen als Möglichkeiten anbieten und den_die Antragsteller_in oder Kund_in entscheiden lassen. Moufids Erfahrung mit der Situation des Niederländischen als exklusives Interaktionsmedium in [Mechelen] blockiert ihn offenbar bei der Suche nach alltäglichen Möglichkeiten in Brüssel, in beiden Sprachen zu interagieren. Die Idee, es in einem Supermarkt zu versuchen, muss ihm bereits gekommen sein, da er sonst nicht erwähnt hätte, dass er es dort noch nicht versucht hat. Aus der Beobachtung der Dominanz der französischen Sprache in der Alltagskommunikation in Brüssel leitet Moufid die normative Regel ab, dass auch von ihm erwartet wird, dass er Französisch spricht. Nur dort, wo von Amts wegen Zweisprachigkeit zur Programmatik gehört, sieht Moufid legitime Möglichkeiten, Niederländisch zu sprechen. Für ihn ergibt sich daraus ein Dilemma:

240 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 61-67.

»Man braucht Niederländisch, um in Flandern zu arbeiten und zu leben. Dort kann man es nicht erst lernen, niemand spricht Französisch, man muss es schon können. Aber hier in Brüssel kannst du es nur lernen und nicht üben. Wie soll man das lösen.«²⁴¹

Mit dem Umzug nach Brüssel verfolgt er zwei Ziele: Sein Alltag soll durch die Alltagskommunikation auf Französisch einfacher organisierbar sein und er möchte die zur Stellensuche in Flandern notwendigen Niederländischkenntnisse erwerben. Die Bilingualität der Stadt Brüssel scheint der passende Rahmen, da in der zweisprachigen Stadt Wichtiges auf Französisch erledigt werden kann und Moufid sich gleichzeitig die Möglichkeit erhofft, im Alltag Niederländisch zu üben. Flandern bleibt aber sein eigentliches Ziel. Dort möchte er leben und arbeiten.

Flandern ist für ihn kein Lernort für die niederländische Sprache, sondern ist ausschließlich der Ort der Anwendung der Sprachfertigkeiten. Sein Argument dazu ist die Konstruktion eines Lernsettings, das verschiedene Bedingungen umfassen muss, die in Flandern nicht gegeben sind: Um Niederländisch in Flandern zu erlernen, müsste er ohne Niederländischkenntnisse eine tragfähige Alltagsstruktur entwickeln können, die auch die Möglichkeit der Erwerbsarbeit einschließt. Auf dieser Basis könnte er dann Sprachlernprozesse angehen und sein Sprachbeherrschungsniveau sukzessive durch die Alltagskommunikation verbessern. Diese tragfähige Alltagsstruktur entsteht in Flandern aber nicht mit der ihm zur Verfügung stehenden anderen Landessprache Französisch.

In Brüssel ist die Situation vergleichbar, nur mit umgekehrten Vorzeichen: Hier spricht man ebenso ausschließlich Französisch wie in Flandern Niederländisch. Wieder ergibt sich keine Möglichkeit, beide Sprachen im Alltag so anzuwenden, dass Moufid erstens bei Behörden und wichtigen Stellen durch ein zu geringes Sprachbeherrschungsniveau keine Nachteile erleidet, also dort Französisch spricht, und zweitens Niederländisch dort anzuwenden, wo auch sprachliche Unschärfen keine Nachteile nach sich ziehen wie in der Alltagskommunikation im öffentlichen Raum, beim Einkaufen, im Café, mit Nachbar_innen und Freund_innen.

Die zweisprachige Stadt Brüssel mit ihren belebten Plätzen, den vielen kleinen Geschäften und einem stetigen urbanen Treiben mit vielen Alltagsbegegnungen scheint der ideale Ort für Moufid. Er benötigt aber jetzt für sein Fortkommen in der niederländischen Sprache Alltagskontakte auf Niederländisch.

In Brüssel erlebt Moufid, dass es neben Französisch eher möglich ist, Spanisch oder Arabisch statt Niederländisch zu sprechen:

241 Interview mit Moufid, S. 3, Z. 76-78.

»Meine Freunde hier sprechen Französisch, Spanisch sowie Arabisch. Aber niemand Niederländisch. Mehr Französisch. Hier das alltägliche Leben für mich, da spreche ich Arabisch und Französisch.«²⁴²

Brüssel ist eine transnationale mehrsprachige Metropole. Viele Sprachen können im Alltag gesprochen werden. Moufid spricht überwiegend Arabisch und Französisch, aber auch Spanisch. Nur Niederländisch scheint im Alltag niemand zu sprechen:

»Ich kenne hier niemanden, der Niederländisch spricht.«²⁴³

Der urbane Alltag, der eigentlich auf eine unkomplizierte und selbstverständliche Weise Interaktionsmöglichkeiten in niederländischer Sprache aufzeigen sollte, bietet diese Möglichkeit nicht. Dazu braucht er persönliche Bekanntschaften mit niederländischsprachigen Personen. Das Versprechen der Urbanität, dass es unvermittelt und spontan zu Alltagsbegegnungen im öffentlichen Raum kommt, in denen selbstverständlich die offiziellen Sprachen der Stadt gesprochen werden, erfüllt sich nicht.

Der urbane Alltag erzeugt seine eigene Wirklichkeit. Eine Sprache durchdringt noch nicht den Alltag, nur weil sie Amtssprache ist. Die Sprachen, die von Neuankömmlingen gesprochen werden und keine Bildungssprachen oder externe dominante Sprachen sind (wie beispielsweise Englisch), erhalten oft den Stempel aufgedrückt, sie seien die Sprachen migrantischer Communities. In diesen homogenen Communities, die von Face-to-Face-Kontakten und dem Zusammenhalt lebten, trügen sie die Gemeinschaft und seien Ausdruck der Kultur. Moufid erzählt aber von einer ganz anderen Erfahrung. Er spricht im Alltag Arabisch und Französisch. Französisch ist offizielle Sprache der Stadt, Arabisch jedoch nicht. Im urbanen Raum ist Arabisch aber eine geeignete Kontaktsprache und Ressource. Mit seinen Freund_innen spricht er zusätzlich noch Spanisch. Wenn in Brüssel alltäglich Arabisch und im Bekanntenkreis zusätzlich Spanisch, aber nicht Niederländisch gesprochen werden kann, solange dazu keine persönlichen Kontakte existieren, stellt sich die Frage nach dem Wert der Sprachen als urbane Ressourcen. Um eine Sprache im urbanen Alltag und nicht nur in einer In-Group nutzen zu können, wird eine Sprecher_innengruppe benötigt, die sich in der Stadt so verteilt, dass sie immer wieder alltägliche Interaktionsmöglichkeiten mit Fremden bietet: in Geschäften, am Arbeitsplatz, in der Schule und Nachbarschaft. In Brüssel trifft das auf die Sprecher_innen des Arabischen, nicht aber des Niederländischen zu.

242 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 59-61.

243 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 27-28.

Die Situation in Brüssel widerspricht dem Klischee: Arabisch ist eine urbane Ressource und Niederländisch eher die Sprache einer Community und nicht umgekehrt.

Lernprozesse und Kursgeschehen

Moufid erzählt, wie es zur Kursanmeldung kam:

»Ein Freund hat mich auf den Kurs hier aufmerksam gemacht und gesagt, da können wir uns einschreiben. Er ist auch aus Spanien. Er sagte, du kannst bei BON Informationen finden und Kurse machen. Es ist kostenlos.«²⁴⁴

Moufid wurde anhand der wichtigsten Eckpunkte auf das Inburgeringstraject von BON aufmerksam gemacht: Es gibt Sprachkurse und Informationen und das Angebot ist kostenlos. Er erhielt von seinem Freund aber nicht nur allgemeine Informationen über BON, sondern ihm wurde auch ein konkreter Kurs zur Teilnahme empfohlen. Sein Freund aus Spanien ist mit ihm auf Augenhöhe und in einer vergleichbaren Situation, denn er geht davon aus, sie beide könnten sich in diesen Kurs einschreiben.

Die Kursanmeldung geht auf das soziale Netz aus Privatkontakten in Brüssel zurück, das ihn mit Informationen versorgt. Moufid wurde in Brüssel nicht von einer behördlichen Stelle darauf aufmerksam gemacht. Sein Defizit im Niederländischen kommt in Brüssel eigentlich nirgendwo zum Tragen, da Niederländischkenntnisse im Alltag nicht erforderlich sind. Parallel dazu sind Moufids Sprachkenntnisse nicht wie in [Mechelen] marginalisiert, sondern wertvolle Ressourcen.

Im Kurs kommen die üblichen Lehrmittel zum Einsatz:

»Im Kurs haben wir ein Buch und eine CD. Es ist gut zu verstehen, das Buch.«²⁴⁵

Moufid sucht im Alltag nach Lernanregungen:

»Ich nutze zum Lernen Fernsehen, niederländisches Fernsehen. Das Magazin der Krankenversicherung, lese im Supermarkt die Etiketten auf Niederländisch, schaue die Straßennamen genau an. Das Journal in der Metro, das ist Französisch und Niederländisch, das nehme ich mit. Zuhause schaue ich alles an und lese.«²⁴⁶

Klassische Medienprodukte wie Fernsehsendungen nutzt er intentional zum Niederländischlernen. Er liest das Magazin der Krankenversicherung und das kostenlose, bilinguale Journal der Metro. Nicht jedoch in der Metro, während der Fahrt, sondern in Ruhe zuhause. Er verwendet die Etiketten im Supermarkt wie ein visuelles Wörterbuch. Der Alltag mit seinen Erfordernissen wird zum Lernanlass, all-

244 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 43-44.

245 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 21-22.

246 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 30-32.

tägliche Orte wie der Supermarkt zum Lernort. Üben lassen sich so die rezeptiven Sprachfertigkeiten, das Lese- und Hörverstehen. Im Supermarkt auch Niederländisch zu sprechen, dazu kam es bisher nicht, wie er berichtet hat.

Digitale Medien nutzt Moufid offenbar nicht. Seine Lernprozesse, aber auch die Orientierung im Sozialraum, finden auf eine analoge Weise statt. Nicht im virtuellen Raum, sondern im Alltagsgeschehen sucht Moufid nach Lernanlässen und nach Interaktionsmöglichkeiten.

Bildungsinteressen und Zukunftsvorstellungen

Moufid hat folgendes Ziel:

»Ich möchte hier bilingual sein. Weil das offiziell eine bilinguale Stadt ist. Mehr wird aber doch Französisch gesprochen.«²⁴⁷

Die Bilingualität, die er sich wünscht, bezieht er auf das Hier, auf den Ort. Eigentlich ist Moufid bereits viersprachig (Französisch, Arabisch, Spanisch, Katalanisch) auf sehr hohen Sprachbeherrschungsniveaus. Wenn Brüssel bilingual ist und Moufid »hier« bilingual sein möchte, orientiert sich sein Bildungsziel an den offiziellen Sprachen dieser Stadt, Französisch und Niederländisch. Beide Sprachen gehören zur Identität der Stadt und können auch die Zugehörigkeit der Sprecher_innen zu dieser Stadt symbolisieren. Nach der Exklusionserfahrung in [Mechelen] arbeitet Moufid nun aktiv an seiner Inklusion, indem er sich über das Erlernen der beiden Sprachen definiert, die Brüssel als bilinguale Stadt kennzeichnen. Moufid unterscheidet zwar zwischen der offiziellen Zweisprachigkeit und der alltäglichen Beobachtung, dass mehrheitlich Französisch gesprochen wird, aber sein Ziel bleibt, *bilingual* zu werden. Dabei ist der Brüsseler Alltag nicht bilingual, sondern es werden viele Sprachen gesprochen, wie auch Moufid in seinem Alltag Französisch, Arabisch und Spanisch spricht.

»Ich kann gut Französisch, da mache ich keinen Kurs im Moment. Ich mache nur den Niederländischkurs. Ich möchte später noch einen Kurs Französisch machen, einen C2-Kurs, wenn ich gut Niederländisch kann. Aus Interesse.«²⁴⁸

»Ich kann gut Französisch«, konstatiert Moufid selbstbewusst. Diese Selbsteinschätzung hat verschiedene Bezugspunkte: Moufid als mehrsprachige Person kann die unterschiedlichen Sprachbeherrschungsniveaus in seinen verschiedenen Sprachen miteinander vergleichen. Auf diesem Weg kann er sein Sprachbeherrschungsniveau in Französisch mit dem des Arabischen, Spanischen und Katalanischen abgleichen. Die Erfahrungen, die er in der französischen Sprache macht, reichen zurück bis in seine Kindheit in Marokko, so dass er auch einen langen biografischen

247 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 28-29.

248 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 32-34.

Zeitraum überblickt, in dem er in dieser Sprache interagiert. Obwohl er gut Französisch spricht, hat er sich auch zu dieser Sprache ein Lernziel gesetzt und möchte einen Kurs besuchen. C2 ist nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache das höchste Niveau und entspricht damit der Sprachkompetenz von Erstsprecher_innen. Er plant die Teilnahme an einem C2-Kurs aber nicht aus einer Notwendigkeit heraus, sondern »aus Interesse«.

Der geplante Ablauf ist eine diachrone Abfolge, bei der er nicht zeitgleich an Kursen für beide Sprachen teilnimmt, sondern seine Zeit nach Nützlichkeitsabwägungen einteilt und erst notwendige Kenntnisse im Niederländischen und dann die nicht notwendigen Kenntnisse im Französischen erwirbt. Letzteres hat dabei eher den Charakter eines Hobbys, denn aus Interesse etwas zu tun bedeutet ja die Bereitschaft, seine freie Zeit zu investieren und dabei eben nicht den Nutzen in den Vordergrund zu stellen.

Moufid erzählt, wie er weiter vorgehen und seine Ziele erreichen möchte:

»Ich kam, um zu arbeiten. Jetzt muss ich gut beide Sprachen können und dann suche ich Arbeit.«²⁴⁹

»Ich möchte in Belgien bleiben. Auch vielleicht in einer anderen Stadt. Wenn ich Niederländisch kann, möchte ich in Flandern arbeiten. Nicht in Wallonien. In Flandern ist der Arbeitsmarkt besser, glaube ich. Es ist da einfacher, etwas zu finden.«²⁵⁰

Inzwischen hat er auch entschieden, dass er in Belgien bleiben möchte. Noch einmal betont er, dass er beide Sprachen beherrschen muss und sich erst dann eine Arbeitssuche anschließen soll. Sein Ziel ist eine Rückkehr nach Flandern. Dort möchte Moufid leben und arbeiten und er geht davon aus, die Bedingungen des Arbeitsmarktes seien dort besser als in Wallonien. Moufid geht nach dem Scheitern in [Mechelen] nicht den für ihn einfacheren Weg, in Brüssel oder Wallonien auf Arbeitssuche zu gehen. Er hält entschlossen an seinem ursprünglichen Plan fest, wieder nach Flandern zurückzukehren, wenn er sich die für Flandern notwendigen sprachlichen Voraussetzungen erarbeitet hat. Bei der Feststellung, der Arbeitsmarkt sei in Flandern besser als in Wallonien und dort sei leichter eine Arbeit zu finden, argumentiert Moufid auf einer Metaebene und vergleicht die beiden Arbeitsmärkte. Die Frage lautet nicht, wo es *für ihn* einfacher wäre, eine Arbeitsstelle zu finden, denn das wäre aufgrund seines Portfolios an Sprachkenntnissen in Wallonien. Bestimmte Alltagstheorien über die Regionen Flandern und Wallonien scheinen die Maßstäbe zu sein, die die Komplexität der Situation reduzieren und

249 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 44-45.

250 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 45-47.

aus dem er für sich Entscheidungen und Ziele ableitet. Erweiterte Sprachkenntnisse vergrößern den Handlungsradius und die Optionsvielfalt:

»Vielleicht suche ich auch eine Arbeit in Holland, kann auch sein. Mit den Sprachen ist das dann möglich, Belgien, Frankreich, Holland. Ich bin frei (lacht).«²⁵¹

Sprachkenntnisse öffnen Türen zur Freiheit, den Arbeits- und Wohnort dort zu nehmen, wo man sprachlich partizipieren kann. In Belgien möchte Moufid bleiben, aber eine Arbeitssuche ist dann auch in Holland oder Frankreich möglich. »Ich bin frei«, sagt er zu dieser Aussicht. Die Personenfreizügigkeit in der Europäischen Union wird mit seiner Mehrsprachigkeit zur Grundlage individueller Freiheit und zur Weiterführung seines transnationalen Lebensstils. Zu diesem Lebensstil gehört es, weitere Sprachen zu lernen:

»Englisch möchte ich auch noch richtig lernen, ich habe es nur ein wenig in Spanien gelernt. Das mache ich als Nächstes. Aber erst, wenn ich eine Arbeit habe. Parallel.«²⁵²

Englisch ist neben Französisch und Spanisch eine weitere Weltsprache, die den Aktionsradius erweitert. Moufid möchte es »als Nächstes« »noch richtig lernen« und einen in Spanien begonnenen Lernprozess weiterführen. Vorab jedoch steht die Stellensuche im Vordergrund. Englisch möchte er dann parallel zu seiner Berufstätigkeit lernen. Für die angestrebte Berufstätigkeit soll Englisch also keine Voraussetzung sein. Der Wunsch, Englisch zu lernen, hat nicht denselben Stellenwert und auch die Intention dabei ist eine andere als beim Erlernen des Niederländischen. Englisch ist ein Interesse, das möglicherweise auch einmal von Nutzen sein kann, aber keine Notwendigkeit.

Englisch zu lernen ist trotzdem bereits ein konkreter Plan, der aber erst in der Zukunft umgesetzt werden soll. An anderer Stelle hatte Moufid gesagt, er wolle auch noch Deutsch lernen. Sprachen zu lernen, vorhandene Kenntnisse auszubauen und neue zu erwerben, ist ein großes Interesse. Ressourcen im Lernprozess sind seine vorhandenen Sprachkenntnisse, die ihm helfen, Kurse und Lernprozesse zu planen, einzuordnen und autonom als Lerner zu steuern.

Die Voraussetzungen zur Arbeitssuche sind gegeben, sobald er das Zertifikat über die Niederländischkenntnisse besitzt:

»Ich habe einen CV und ein Zertifikat Niederländisch nach dem Kurs bei der Bewerbung und meinen Beruf. Da brauche ich mehr nicht, um eine Arbeit zu finden.«²⁵³

251 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 56-57.

252 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 57-58.

253 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 58-59.

Sobald er den noch fehlenden Baustein, das Zertifikat Niederländisch, seinen Unterlagen hinzufügt, kann er erfolgreich eine Arbeitsstelle finden. Das offizielle Sprachzertifikat, mit dem Niederländischkurse abschließen, ist das *Certifikaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT)* der Organisation Sprachunion. Ihre Aufgabe ist, die niederländische Sprache in den Niederlanden, in Belgien und Suriname zu fördern und einen Nachweis über Sprachkenntnisse mit einem international gültigen Zertifikat anzubieten²⁵⁴. Das Zertifikat bewertet und dokumentiert Niederländischkenntnisse trotz unterschiedlicher Sprachvarietäten in den drei Ländern mit demselben Dokument. Die Prüfung ist einheitlich, auch wenn die Sprachen unterschiedlich sind. Das Zertifikat ist ein transnationales Dokument, das die niederländische Sprache nicht an eine Nation oder eine Sprachgemeinschaft bindet, sondern sie als grenzüberschreitendes Interaktionsmedium begreift. Mit dem CNaVT weist Moufid seine Sprachkenntnisse offiziell auch in den Niederlanden nach und dieser Nachweis ermöglicht auch dort eine Arbeitsaufnahme.

Sind Moufids Bewerbungsunterlagen mit dem Zertifikat vervollständigt, liegen alle notwendigen Voraussetzungen zum Finden einer Arbeit vor, so seine Überzeugung.

Kenzeichen der Fallstruktur

Moufid könnte man als einen Zuwanderer sehen, der auf den ersten Blick dem Klischee des *der Arbeitsmigrant_in* entspricht. Er geht nach Belgien, um zu arbeiten. Er zieht zu einem Freund oder zumindest auf dessen Anregung ins flämische [*Mechelen*] und möchte dort als Zimmermann arbeiten. Seinen Beruf hat er in Spanien erlernt, ist gut ausgebildet und benötigt keine weiteren beruflichen Kenntnisse, um auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen. Er spricht die Landessprache Französisch auf einem hohen Sprachbeherrschungsniveau. Nach einer Selbsteinschätzung (er plant den Besuch eines C2-Kurses) verfügt er über das Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, das direkt unter dem des *der Erstsprecher_in* liegt.

Nun wendet sich jedoch das Blatt: Französisch erweist sich in [*Mechelen*] als illegitimes Kommunikationsmedium, das noch nicht einmal als eine Art Durchgangssprache auf dem Weg des Niederländischlernens akzeptiert wird. Moufid zweifelt, ob man ihn in [*Mechelen*] nicht versteht oder nicht verstehen will und ob der Hinweis, man spreche dort ausschließlich Niederländisch den Tatsachen entspricht oder ob es sich um eine negative Reaktion handelt. Der Ort [*Mechelen*] kommt als Arbeitsort unter den bestehenden Voraussetzungen plötzlich nicht mehr zur Arbeitssuche infrage. Es gäbe mehrere Möglichkeiten, darauf zu reagieren: Moufid könnte sich im französischsprachigen Wallonien eine Arbeit suchen oder auch in Brüssel. Seine Entscheidung ist aber eine andere. Moufid hält an seinem Plan fest,

254 <https://taalunie.org/>

in Flandern zu arbeiten, verschiebt das Ziel jedoch in die Zukunft. Um es zu erreichen, möchte er die dort notwendigen Niederländischkenntnisse erwerben. Hier bekommt das Bild des_der klassischen Arbeitsmigrant_in, dessen Entscheidungen sich nach den Bedingungen des Arbeitsmarktes richten, eine Wendung. Die Arbeitssuche und die Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt leiten eine neue und generelle Suche nach einem Wohn- und Lebensort für sich, seine Ehefrau und seine beiden Töchter ein.

Moufid bleibt zwar im Argumentationsmuster der Priorität des Arbeitsmarktes bei seinen Entscheidungen, aber er argumentiert auf einer Metaebene, die von seiner Person abstrahiert. Er sagt, der flämische Arbeitsmarkt sei besser und es sei dort einfacher als in Wallonien, eine Stelle zu finden. Dieses Argument stimmt nur dann, wenn er sich nicht zu beiden Arbeitsmärkten in Beziehung setzt, denn für ihn wäre es aufgrund seiner Sprachkenntnisse einfacher, in Wallonien eine Stelle zu finden.

»Ich möchte hier bilingual sein«, sagt er, »weil das offiziell eine bilinguale Stadt ist«. Die Bilingualität der Stadt möchte er als Sprachhabitus übernehmen. Moufid kann jedoch nicht mehr bilingual werden, da er bereits viersprachig ist und Arabisch, Spanisch, Katalanisch und Französisch spricht. Der Wunsch nach einer an der Stadt Brüssel orientierten eigenen Bilingualität ent_erwähnt einen Großteil seiner sprachlichen Ressourcen sowie seiner mehrsprachigen Alltagskommunikation und rückt nur die offiziellen Sprachen der Stadt Brüssel ins Zentrum. Die gewünschte Bilingualität beschreibt nicht ihn und seine Fertigkeiten, sondern seine angestrebte Anpassung an die offiziellen Erfordernisse des Brüsseler Sozialraums. Die faktische Mehrsprachigkeit Brüssels, die über die offiziellen Sprachen weit hinausgeht, bringt er aber auch zur Sprache. Moufid erzählt, dass er innerhalb seines sozialen Netzwerks auch Spanisch und Arabisch spricht und Arabisch auch eine Alltagssprache ist. Als Kennzeichen der Stadt interpretiert er diese urbane Mehrsprachigkeit nicht.

Es ist auffallend, dass belgische Autor_innen wie etwa Hans Vandecandelaere mit seiner empirischen Studie »In Brussel: Een reis door de wereld«, die in dieser Studie bereits zitiert wurde, die große Diversität der Stadt Brüssel hervorheben und zu ihrem Kennzeichen machen, aber ein Neuankömmling wie Moufid diese Diversität, an der er selbst Anteil hat, nicht als typisch für Brüssel interpretiert. Trotz der großen urbanen Vielfalt baut sich ein Integrationsdruck im Sinne eines Anpassungsdrucks auf.

An keiner Stelle des Interviews bezieht sich Moufid auf Belgier_innen oder setzt sich zu ihnen in Beziehung und er konstatiert auch keine kulturellen Ausdrucksformen, die er als typisch belgisch interpretiert. Es bleibt beim Bezug auf die Sprachen, den Alltag und den Arbeitsmarkt. Wer Anteil an der Sprache hat, ist inkludiert, könnte man zusammenfassen. Im Umkehrschluss ist nicht inkludiert, wer die benötigte Sprache nicht ausreichend beherrscht. Moufids Verständnis von In-

tegration kann hier indirekt herausgelesen werden. Er versteht unter Integration eine polykontextuelle Systeminklusion, die Arbeit, Wohnung, Nachbarschaftskontakte und Freundschaften sowie einen Anteil am urbanen Alltagsleben umfasst.

Nach Brüssel zu ziehen, weil dort im Alltag Französisch statt Niederländisch gesprochen wird, ist unter der Fragestellung des Integrationsdrucks eine Strategie zur Kompensation des in [Mechelen] von der sozialen Umwelt konstatierten sprachlichen Defizits. Auf den ersten Blick erfüllt diese Strategie den Zweck, die durch das Defizit entstehenden Nachteile durch die Nutzung einer anderen Sprache aufzuheben.

Mehrere indirekte Lerner_innenstrategien lassen sich aus Moufids Äußerungen herauslesen, wobei nicht alle funktionale Lerner_innenstrategien sind. Direkte Lerner_innenstrategien kommen nicht zur Sprache. Wie er also genau vorgeht, um Vokabeln zu lernen, sich die Grammatik zu erschließen oder mit Schwierigkeiten in konkreten Lernprozessen umzugehen, bleibt offen.

Folgende indirekte Lerner_innenstrategien lassen sich jedoch ausmachen: Seine Suche nach niederländischsprachigen Interaktionspartner_innen, um seine produktive Sprechfertigkeit zu üben, ist eine »soziale« Strategie (vgl. STORCH 1999: 22). Der Wegzug aus der flämischen Stadt [Mechelen] nach Brüssel ist eine »affektive« Strategie (ebd.) zur Reduktion des Drucks, den er durch den monolingual niederländischsprachigen Sozialraum empfindet. Als Lerner_innenstrategie ist sie aber dysfunktional, weil sie auf einem Vermeidungsverhalten beruht und die Alltäglichkeit der Interaktionen auf Niederländisch nicht mehr gegeben ist. Das eigentliche Ziel war, in Brüssel die sozialen Situationen wählen zu können, in denen er ohne Nachteile durch sprachliche Inkorrektheiten Niederländisch üben und dann, wenn es auf Inhalte ankommt wie etwa bei Ämtern, Französisch sprechen kann. Als Lernerstrategie geht sie nicht auf, da zwar – wie intendiert – der Zwang, Niederländisch zu sprechen, wegfällt, parallel aber auch die Möglichkeit dazu. Planvoll geht Moufid an die Organisation der Sprachlernprozesse und entwickelt eine »metakognitive« Strategie (ebd.) mit einem Ablaufplan, wann er für welche Zwecke, Notwendigkeiten und Wünsche welche Sprachen auf welchem Weg erlernt, übt und anwendet.

Moufid hat Wünsche und Träume, die er verwirklichen möchte. Seine Transtomie ist ein freies, transnationales Leben, bei dem im Europa der Freizügigkeit nicht nur die Staatsgrenzen, sondern auch Sprachgrenzen für ihn keine Barrieren mehr darstellen.

4.2.3 Dilara – Eine Stadt hat viele Orte, die nützlich sind, wenn du neu bist

Tabelle 9: Informationen über Dilara

Dilara					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprachen	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Weiblich	33 Jahre	Türkisch	L1: Türkisch L2: Französisch	Verheiratet mit einem Ehemann aus der Türkei, 1 Sohn, 1 Jahr	Arbeitssuchend

Französisch als Sprache des Interviews

Es klopft zur vereinbarten Zeit und ich öffne die Tür des Interviewraumes. Dilara begrüßt mich auf Niederländisch und ich grüße, ebenfalls auf Niederländisch, zurück. Auf dem Arm hat sie ihren kleinen Sohn im Krabbelalter. Sie hat auch eine Tasche mit einer Decke und Spielsachen dabei und richtet eine kleine Spielecke ein, während ich Mikrofon und Aufnahmegerät justiere und einschalte.

Als der Sohn beginnt, sich mit den Spielsachen zu beschäftigen, stellt Dilara, noch aus der Spielecke, eine Frage:

(»Niederländisch:«) Ich spreche ein bisschen Französisch und ein bisschen Niederländisch ... In Belgien gibt es drei Sprachen. Ich bin zwei Jahre hier. *(Französisch:«)* Können wir auch Französisch sprechen?²⁵⁵

(Originaler Sprachhabitus: «Ik spreek een beetje Frans en een beetje Nederlands ... In België zijn er drie talen. Ik ben hier twee jaar. Est-ce que nous pouvons parler aussi en français?«)

Dann setzt sie sich. Ich bejahe die Frage und wir beginnen das Gespräch.

Sie benennt keine Unterschiede im Sprachbeherrschungsniveau und auch, wie sie ihre Kenntnis in Französisch und Niederländisch konkret einschätzt, bleibt offen. »Ein bisschen« spricht sie beide Sprachen. »In Belgien gibt es drei Sprachen«, sagt sie. »Ich bin zwei Jahre hier«, fügt sie als Begründung noch auf Niederländisch hinzu. Damit beantwortet sie, warum sie beide Sprachen erst »ein bisschen« spricht. Dann wechselt sie in die französische Sprache.

255 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 2-3.

Dilara setzt nicht voraus, dass ohne Vorverständnis auf legitime Weise einfach ins Französische gewechselt werden kann. »Können wir auch Französisch sprechen?« ist dennoch eine rhetorische Frage.

Als rhetorische Frage ist sie aber wichtig. Sie zeigt, dass Dilara die Sensibilität der Sprachsituation in Brüssel kennt und mit ihr umgehen kann. Die Frage der Legitimität der Interviewsprache ist eigentlich eine Frage der Wertschätzung des/der Interaktionspartner_in. Keine der Sprachgemeinschaften soll marginalisiert werden. Aus welchem Grund sich Dilara in diesem Gespräch für die französische Sprache entscheidet, bleibt jedoch offen. Vielleicht entspricht es einfach ihrer Kommunikationsgewohnheit, wenn sie sich in Brüssel aufhält.

Familiäre Situation, Biografie und Schlaglichter auf den Alltag

»Ich wohne hier seit zwei Jahren«²⁵⁶, sagt Dilara. Ihr kleiner Sohn kam in Belgien zur Welt. Sie berichtet:

»Mein Mann ist Türke. Aber er lebt schon seit sieben Jahren hier.«²⁵⁷

(*»Mon mari est turc. Mais il habite ici depuis sept ans.«*)

Zwischen seinem und ihrem Umzug nach Brüssel liegt eine Differenz von fünf Jahren. Wie sie sich kennengelernt haben, erzählt sie nicht. Vielleicht kannten sie sich bereits in der Türkei oder sie sind sich in Brüssel begegnet. Denkbar ist aber auch, dass sie sich in Deutschland kennengelernt haben. Dilara erzählt:

»Mein Mann spricht gut Deutsch, weil er in Deutschland gewohnt hat. Mein Onkel lebt in Deutschland.«²⁵⁸

(*»Mon mari parle bien l'allemand, parce qu'il a habité en Allemagne. Mon oncle habite en Allemagne.«*)

Der Aufenthalt könnte durch die Gezinshereniging, die Familienzusammenführung, begründet sein oder Dilara kam aus anderen Gründen nach Belgien, lernte dann ihren Mann kennen und sie heirateten.

In jedem Fall gibt es in ihrer Herkunftsfamilie und in der ihres Mannes mehrere Migrationsereignisse. Ihr Ehemann ist mehrsprachig:

»Mein Mann spricht gut Englisch, gut Deutsch, gut Niederländisch und ein bisschen Französisch. Viele Sprachen.«²⁵⁹

Zusammen mit Türkisch spricht der Ehemann vier Sprachen gut und auf einem niedrigeren Sprachbeherrschungsniveau zusätzlich Französisch. Er ist polyglott

256 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 5.

257 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 13.

258 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 73-74.

259 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 14-15.

und hat einen transnationalen Lebensstil. Vor seinem Umzug nach Belgien lebte er in Deutschland und bringt von dort Deutsch als eine der drei belgischen Landessprachen mit. Dilara berichtet noch von weiteren Migrationsereignissen in seiner Familie:

»Die Cousine von meinem Mann hat einen Belgier geheiratet, einen Flamen. Dadurch habe ich auch noch ein bisschen Sprachpraxis Niederländisch.«²⁶⁰

Die Cousine des Ehemannes scheint mit ihrem flämischen Mann in der näheren Umgebung oder in Brüssel zu leben. Dilara nutzt die Interaktionsmöglichkeiten in niederländischer Sprache, die sich dadurch ergeben. Von »Sprachpraxis« zu sprechen, wenn es sich um Gespräche innerhalb der Familie handelt, ist jedoch ungewöhnlich. Von Sprachpraxis würde man sicher beim Üben der Sprechfertigkeit in einem formalen Unterrichtskontext sprechen, nicht aber innerhalb der eigenen Familie. Dilara zeigt damit, dass sie diese Gespräche intentional zum Zweck des Übens nutzt und sich selbst Lernanlässe in der Familie schafft.

»Ich habe einen sehr guten Freund, der sehr gut Niederländisch spricht«, sagt Dilara, »meinen Ehemann«²⁶¹. Sie sagt damit zweierlei: Beim Erlernen der niederländischen Sprache ist der Ehemann eine Hilfe und sie leben ein partnerschaftliches Familienmodell, sind sich auch gute_r Freund_in. Auch im Wohnquartier der Familie spielt Niederländisch eine Rolle:

»Hier das ist eine niederländischsprachige Kommune. Zum Beispiel wenn ich auf der Straße bin oder auf dem Markt, dann höre ich es. Auf dem Markt ... im Bus. Also nach dem Kurs mache ich weiter mit verstehen und sprechen lernen. Jeden Tag.«²⁶²

Nicht nur in der Familie sucht Dilara nach Möglichkeiten, ihre Niederländischkenntnisse zu verbessern, zu üben und zu lernen, sondern auch in ihrer Kommune. Sie scheint nicht mehr zum Stadtgebiet von Brüssel zu gehören, sondern an dessen Rand auf flämischem Gebiet zu liegen. Dort gibt es Sprecher_innen, die alltäglich Niederländisch verwenden. Dilara sucht Anteil an der Alltagskommunikation. Ihr Hören des Niederländisch im Alltag ist mehr als passives Dabeisein, ist aktives Zuhören und aktive Rezeption. Der Alltag in der Kommune bietet auch Gelegenheiten zum Sprechen. Die Orte des urbanen Alltags, an denen sie Zeugin alltäglicher Interaktionen anderer Quartierbewohner_innen wird, ihre Besorgungen macht oder im öffentlichen Nahverkehr unterwegs ist, bieten eine Veralltäglichung von Sprachlernprozessen.

260 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 50-51.

261 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 57-58.

262 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 53-56.

In ihrer niederländischsprachigen Kommune tauscht man sich aus, nimmt teil und Anteil. »Jeden Tag« lernt Dilara weiter, in den Straßen der Stadt, in Geschäften, in Metro und Bus und lernt »verstehen und sprechen«. Ihr Wohnquartier ist Mittel und Ziel des Sprachenlernens. Wenn sie sagt, sie mache »nach dem Kurs« weiter mit dem Lernen, kann beides gemeint sein: Sie lernt täglich nach der Unterrichtszeit im urbanen Alltag und später nach Abschluss des gesamten Kurses. Sie macht sich unabhängig von institutionellem Lernen und nutzt ihre Freiheit, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und zu steuern. Dilara berichtet:

»Und jetzt sind Ferien. Und danach mache ich wieder einen Niederländischkurs. Denn mein Kind geht in eine niederländischsprachige Kinderkrippe. Niederländisch ist besser für mich.«²⁶³

Sie verfolgt auch ein konkretes Ziel:

»Und ich möchte arbeiten nach dem Niederländischkurs. Ich bin Kindergärtnerin. Und ich möchte wirklich arbeiten hier in Belgien. Die niederländische Sprache ist wirklich besser für mich und mein Kind.«²⁶⁴

Dilara blickt zurück auf einen abgeschlossenen Niederländischkurs und plant bereits die nächste Kursteilnahme. Sie verfolgt zwei Ziele: Sie möchte in ihrem erlernten Beruf arbeiten sowie für sich und ihr Kind mehrsprachig sein und Niederländisch sprechen. Sie und ihr Kind haben von ihren Kenntnissen gleichermaßen einen Nutzen.

»Besser« ist ein komparativer Ausdruck. Niederländisch als die *bessere* Sprache ist also nicht die einzige Möglichkeit, sondern eine von mehreren Alternativen, die Dilara offenstehen. Es ist demnach nicht ihre Pflicht, Niederländisch zu lernen, sondern Ergebnis einer individuellen Entscheidung und eines Abwägens. Dilara suchte und fand den Kursanbieter BON im Internet:

»Ich habe im Internet nach Sprachkursen Französisch und Niederländisch gesucht. Aber bei anderen Organisationen, alles war Niederländisch und Französisch, aber das konnte ich nicht verstehen. Und bei BON, da habe ich es auf Türkisch gefunden. Das ist meine Muttersprache. Das ist besser für mich, um da so etwas zu finden und zu verstehen.«²⁶⁵

Sie hat sich selbst auf die Suche nach Informationen gemacht und Kurse für beide Sprachen recherchiert. Als Barriere erweisen sich Informationen ausschließlich in den Sprachen, die Dilara erst durch die Kurse erlernen möchte. Informationen erfüllen nur ihren Zweck, wenn sie dem Kriterium der Verständlichkeit entsprechen.

263 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 9-10.

264 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 10-12.

265 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 81-84.

Dieses Kriterium erfüllt für Dilara nur der Internetauftritt des Instituts BON. Hier findet sie Informationen in ihrer Erstsprache Türkisch, die Dilara als »Muttersprache« naturalisiert. Die Suche nach passenden Sprachkursen kann Dilara nur deshalb selbstständig abschließen, weil die Informationen bei BON auch auf Türkisch zu finden sind und sie deshalb die Unterstützung anderer nicht benötigt.

Alltägliche Lebensführung im urbanen Brüssel und die Teilnahme am Inburgeringstraject

Dilara erzählt:

»Ich kam nach Brüssel und bin dann direkt in einen Französischkurs gegangen. Dann machte ich eine Pause, weil ich das Kind bekam. Dann fand ich BON und begann den Kurs Inburgering. Ich besuchte das Inburgering, ist das richtig gesagt ... und dann Niederländisch 1.1 und dann 1.2., bestanden mit 85 Punkten.«²⁶⁶

Französisch durchdringt den Alltag in Brüssel. Wer es spricht, ist in das Alltagsgeschehen inkludiert, kann alltägliche Besorgungen erledigen, aber auch am Arbeitsmarkt oder an Bildungsprozessen teilnehmen. Dilara startet mit einem Französischkurs nach ihrer Ankunft in Brüssel und schafft sich auf diese Weise eine sprachliche Grundlage. Die Geburt ihres Sohnes führt zu einer Pause nach dem Französischkurs. Dann entdeckt sie BON im Internet und nimmt am »Inburgering« teil. Dilara zweifelt, ob die Bezeichnung des Kurses korrekt ist. Sie meint wohl den Teilkurs Maatschappelijke Oriëntatie (MO), gesellschaftliche Orientierung, der wie die berufliche Laufbahnberatung und die individuelle Begleitung Bestandteil des Inburgeringstrajects ist (vgl. Kapitel 1.2.2). Erst im Anschluss nimmt sie an zwei Niederländischkursen teil und schließt sie auch erfolgreich ab.

Sie hat einen diachronen Ablaufplan für ihre Lernprozesse entwickelt und setzt Prioritäten. Dabei orientiert sie sich an den Erfordernissen des urbanen Alltags. »Das Leben in Belgien« ist Inhalt des Orientierungskurses (MO) und umfasst Themen wie Arbeits- und Wohnungsmarkt, Mobilität, Transport und Bildung.²⁶⁷

Zu den Unterrichtszeiten sagt Dilara:

»Wie sagt man, für das Inburgering, ich kam fünf Tage jede Woche. Zum Beispiel, wir fingen an um 9 Uhr. Bis um 12 Uhr.«²⁶⁸

Der Orientierungskurs umfasst 60 Unterrichtsstunden. Der Kurs dauerte also mehrere Wochen. Dann meldete sie sich direkt für den nächsten Kurs an:

266 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 5-8.

267 Vgl. <https://bon.be/nl/jij-en-bon/het-traject-bestaat-uit>

268 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 92-93.

»Danach hatte ich einen Kurs Niederländisch. Vier Tage die Woche. Montag, Dienstag, Mittwoch und Donnerstag.«²⁶⁹

Es sind zwar nicht mehr fünf, sondern nur noch vier Unterrichtstage pro Woche, aber rechnet man die Vor- und Nachbereitungszeit hinzu, die ein Sprachkurs erfordert, verringert sich der wöchentliche Zeitaufwand keineswegs. Der Besuch des Inburgeringstrajects strukturiert in beiden Fällen wesentlich den Alltag. Das Inburgeringstraject ist eine feste Konstante in der Struktur des Alltags, um die herum organisiert werden muss. Zum Inburgeringstraject gehören auch Beratung und Unterstützung:

»Ich habe die KiTa individuell gefunden. Aber zum Beispiel, wenn es ein Problem gibt, du hast keine KiTa gefunden, dann hilft dir BON. Du gehst zu ihnen und sagst, dass du es nicht gefunden hast. Und dann helfen sie dir, eine KiTa zu finden.«²⁷⁰

Dilara hat die KiTa für ihren Sohn selbstständig gefunden. Man kann aber auf die Hilfe von BON zählen, wenn das in eigener Organisation noch nicht gelingt. Sie hilft also auch, den Alltag zu organisieren. Dilara bekommt von BON auch finanzielle Unterstützung zur Kinderbetreuung:

»Mein Kind war immer parallel zu meinem Kurs in der KiTa. Es gab nie ein Problem. Und BON bezahlt für die Kinderbetreuung. Ich bringe die Rechnung und sie zahlen das. Ich zahle einen kleinen Anteil. Pro Tag 1 Euro 62, das ist bestens.«²⁷¹

Es entsteht keine Vereinbarkeitsproblematik, denn ihr Sohn wird während der Unterrichtszeit betreut. Dilara kann sich unbelastet auf ihren Unterricht konzentrieren. Die Übernahme des größten Kostenanteils durch BON hat an erster Stelle einen finanziellen Nutzen. Zusätzlich ist es aber auch ein Zeichen, dass BON daran interessiert ist, dass Dilara sich auf das Lernen konzentrieren kann. Dilara und BON ziehen also am selben Strang und verfolgen ein gemeinsames Ziel. BON hilft auch bei Alltagsproblemen:

Du kannst viele Probleme haben, wenn du neu bist. Plötzlich Rechnungen, die Familie, Stress, du brauchst Arbeit, alle möglichen Probleme. Du kannst zu BON und alles besprechen. Alle die Probleme.«²⁷²

Die Probleme, die auftreten können, »wenn du neu bist«, sind teilweise interdependent. Rechnungen können zum Problem werden, wenn noch keine Arbeitsstelle vorhanden ist. Es ist schwierig, eine Arbeit zu finden, wenn Sprachkenntnisse fehlen oder Informationen, wo Stellenangebote zu finden sind. Daraus kann

269 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 94.

270 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 97-99.

271 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 95-97.

272 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 100-102.

Stress oder ein familiäres Problem entstehen. All diese Probleme sind typisch, wenn (noch) keine vollständige Inklusion in die wesentlichen gesellschaftlichen Teilsysteme stattgefunden hat. Diese Problemlagen betreffen aber nicht nur Neuankömmlinge. Sie können immer dann entstehen, wenn Exklusionsprozesse vorliegen, beispielsweise eine Arbeitslosigkeit. BON setzt an diesen Schwierigkeiten an und hilft bei der Inklusion in die Gesellschaft:

»BON unterstützt uns, Arbeit zu suchen, Arbeit zu finden.«²⁷³

Diese Unterstützung leistet BON in einer Vermittlerinnenrolle zwischen den Kurs Teilnehmer_innen und dem VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)²⁷⁴:

»Zum Beispiel bekommst du gute Informationen zum Arbeitsmarkt und deinen Möglichkeiten. BON arbeitet viel mit dem VDAB und so bekommst du viel Unterstützung und kannst alles lernen, was du brauchst, um dich zum Beispiel zu bewerben. Oder überhaupt zu wissen, was kannst du beruflich hier machen. Und wieviel Geld kannst du damit verdienen. Wir haben gestern im Kurs den VDAB besucht, um ihn schon jetzt kennenzulernen.«²⁷⁵

Der VDAB bietet Berufsberatung und ein Stellenportal im Internet an und steht unter der Verantwortung der Flämischen Regierung, wie auch in der Fußzeile auf der Homepage zu lesen ist. Die Homepage ist allein in niederländischer Sprache verfasst und es gibt keine Möglichkeit, sie in einer anderen Sprache aufzurufen.

Vor einer Bewerbung müssen einige Fragen geklärt sein: Wie ist der Arbeitsmarkt beschaffen, welche beruflichen Möglichkeiten bietet er, wie läuft eine Bewerbung ab, welches Einkommen ist möglich?

Ein Lernprozess ist erforderlich, der sich auf drei Ebenen beziehen muss: Erstens die des flämischen Arbeitsmarktes mit seinen Besonderheiten und Regeln, zweitens die Auslotung der individuellen Chancen auf diesem Arbeitsmarkt und drittens Handlungswissen, wie diese Chancen durch Stellensuche und Bewerbungen wahrgenommen werden können. Der Beitrag von BON besteht in der Bereitstellung von Informationen und in einem direkten Zugang zum VDAB, der als Kursgruppe gemeinsam besucht wird.

Zum Inburgeringstraject gehört auch eine individuelle Begleitung:

»Zum Beispiel, wenn ich nicht gut Französisch und Niederländisch kann, dann gibt es Personen bei BON, die verschiedene, andere Sprachen sprechen. Zum Beispiel

273 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 19.

274 Flämischer Service für Arbeitsvermittlung und Berufsausbildung. <https://www.vdab.be/>

275 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 104-109.

meine Sozialassistentin ist [Magalie] und ich verstehe sie aber nicht und kann nur Türkisch, dann kann ich den Sozialassistenten [Altan] bekommen.«²⁷⁶

Die Begleitung durch Sozialassistent_innen findet, wie der Orientierungskurs, in verschiedenen Erst- und Kontaktsprachen statt. Die Zuweisung eines_einer Sozialassistent_in orientiert sich an den sprachlichen Fertigkeiten des_der Teilnehmer_in. »Verschiedene, andere Sprachen« kommen zum Einsatz, wenn eine Begleitung in Französisch und Niederländisch nicht möglich ist. Dilara kennzeichnet diese Sprachen nicht als Muttersprachen oder migrantische Sprachen, sondern verwendet eine neutrale Charakterisierung. Sie sagt auch nicht, dass es sich um Fremdsprachen oder nicht um offizielle Landessprachen handelt.

[Magalie], ihre Sozialassistentin, scheint mit ihr Französisch und/oder Niederländisch zu sprechen. Dilara könnte bei Verständigungsschwierigkeiten jedoch auch eine Begleitung in ihrer Erstsprache Türkisch bekommen. Dazu kann der_die Sozialassistent_in gewechselt werden und es wird nicht etwa auf eine_n Dolmetscher_in zurückgegriffen. [Altans] Türkischkenntnisse als Sozialassistent von BON sind Fertigkeiten, die zu seinem Beruf gehören. Die Sprachfertigkeiten der Sozialassistent_innen von BON sind als berufliche Ressourcen auch für die Kursteilnehmer_innen erfahrbar. Sie sehen, diese Kenntnisse sind nützlich und beruflich einsetzbar. Dadurch können die Kursteilnehmer_innen auch ihre Sprachfertigkeiten als Ressourcen interpretieren, die sie eventuell beruflich verwerten können.

Die Sozialassistent_innen helfen aber nicht nur durch Begleitung und Beratung, sondern auch bei sprachlichen Alltagsproblemen:

»Wenn ich einen Brief bekomme oder ein Papier und ich verstehe das nicht, dann kann ich das bringen und bekomme es übersetzt.«²⁷⁷

Es geht also nicht nur darum, dass die Kursteilnehmer_innen mit den Sozialassistent_innen sprachlich interagieren können und dazu eine gemeinsame Sprache als Basis dient, sondern sie helfen auch bei der Übersetzung von Briefen und Schriftstücken.

Im Orientierungskurs wird der Unterrichtsraum verlassen, die Stadt erkundet und Handlungskompetenz aufgebaut. Die Kursteilnehmer_innen sind zu diesem Zweck gemeinsam mit Bus und Metro unterwegs. Die Kosten dafür trägt BON:

»Wenn du in den Kurs bei BON gehst, dann wird dir das Abonnement für Bus und Metro erstattet. Früher habe ich für das Abonnement bezahlt. Und jetzt, da gibt es meine Sozialassistentin. Da bringe ich die Quittung und sie erstattet mir dann die Rechnung. Das ist für mich gratis.«²⁷⁸

276 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 23-26.

277 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 27-28.

278 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 20-23.

Als Teilnehmerin bei BON erhält Dilara eine Fahrtkostenerstattung. Die Kursgruppe nutzt im Unterricht den öffentlichen Nahverkehr und die Fahrtkostenübernahme ist eine Deckung der Kosten, die im Unterricht entstehen. Zusätzlich zu den Fahrten zum Kursort und während des Unterrichts kann das Abonnement auch privat genutzt werden.

Dilara besaß schon vor der Kursteilnahme bei BON ein Abonnement für den öffentlichen Nahverkehr. Anders jedoch eine Freundin:

»Zum Beispiel eine Freundin. Sie nimmt nie den Bus oder die Metro, weil sie Angst hat. Aber bei BON, im Kurs, lernen wir auch Stärke. Und Motivation. Gegenseitig, das ist sehr gut. Zum Beispiel haben wir viele Ausflüge und Besuche im Kursplan und dort machen wir dann diese Dinge alle zusammen. Zusammen mit unserer Lehrerin.«²⁷⁹

Es bleibt offen, ob die Freundin ebenfalls Teilnehmerin bei BON ist. Aus Angst nutzt sie den öffentlichen Nahverkehr nicht und ist damit aus einer wesentlichen Mobilitätsressource der Stadt exkludiert. Durch Übung und gegenseitige Unterstützung können Stärke und Motivation, die Kompetenzen, die der Freundin aus Dilaras Sicht fehlen und diese Exklusion verursachen, erlernt werden. Das gemeinsame Tun bei BON, in der Kursgruppe und mit der Lehrperson, hält sie für geeignet, diese Lernprozesse anzustoßen. Die Exkursionen stehen im Kursplan und Dilara nimmt sie auch als Unterricht wahr. Den Mut aufbringen, sich auf den Weg zu machen, sich in der Stadt zurechtfinden, Teilhabe an urbaner Mobilität, wissen, wo Anlaufstellen sind und Unterstützung und Beratung angeboten werden, das sind die Lerninhalte. Es geht um Handlungskompetenzen, aber auch um die Stadt, um Orte in der Stadt und um ihre Geschichte:

»Sonst lernt man etwas über hier, den Ort. Über Geschichte und so. Und wir besuchen in Brüssel viele Orte, die wir dann kennen. Und auch, was man dort tut. Eine Stadt hat viele Orte, die nützlich sind, wenn du neu bist.«²⁸⁰

»BON ist eine gute Möglichkeit und Chance für mich, das Belgische zu lernen, die Belgier kennenzulernen, Belgien, Brüssel. Und für mich ist das ein großer Vorteil, hier in Brüssel, für mich und mein Kind. Zum Beispiel mit dem Kurs sind wir an vielen historischen Plätzen gewesen. Belgische Geschichte. Ich lernte viele neue Leute kennen, das ist besser für mich.«²⁸¹

Dilara lernt Orte kennen und erfährt, »was man dort tut«. Sie sind nicht nur Punkte auf einem Stadtplan, sondern auch konkrete Tätigkeits- und Handlungsorte. Weiß

279 Interview mit Dilara, S. 3-4, Z. 120-123.

280 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 109-111.

281 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 15-18.

Dilara, was an den Orten getan wird oder von ihr zu tun ist, bleiben sie ihr nicht unvertraut und äußerlich. Dilara verbindet sich mit den Orten über ihre Handlungen.

Der Bezug zum Kennenlernen Belgiens und der Belgier_innen geschieht über Erfahrungen mit der Stadt Brüssel. Hier besucht sie historische Plätze und lernt auch »viele neue Leute kennen«. Chancen und Möglichkeiten für diese Erfahrungen entstehen durch BON und die Kurse bei BON. Sie induzieren und unterstützen das alltagsorientierte Lernen im urbanen Raum. Der »Vorteil« steht für Dilara außer Frage. Sie lernt für sich und ihr Kind, kann sich mit alltagsorientiertem Wissen ihr Leben in Brüssel aufbauen und weiß auch etwas über die Stadt und daraus abgeleitet über Land und Leute. Ihre Erkenntnisse über das Land Belgien und die Belgier_innen leitet sie induktiv aus ihrem Erfahrungswissen aus dem Kurs und der Stadt Brüssel ab.

Französisch- und Niederländischkenntnisse können sich im Alltag ergänzen:

»In Brüssel ist es nicht schwierig, wenn du eine der beiden Sprachen noch nicht perfekt sprichst. Auch für die Kinder. Weil, wenn sie nicht gut Niederländisch sprechen können, können sie sich immer auf Französisch verständigen. Und zum Beispiel, wenn du in ein Geschäft gehst und Französisch sprichst, kann sein, dass der Kassierer sagt, entschuldigen Sie, ich spreche nicht gut Französisch. Du kannst die Sprache wechseln, wenn du sie kannst.«²⁸²

Bereits die Kenntnis einer der beiden offiziellen Brüsseler Sprachen stellt die Inklusion in die urbane Alltagskommunikation sicher, davon geht Dilara aus. Zur Veranschaulichung konstruiert sie zwei Fallbeispiele: Im ersten Fall können Kinder, die nicht gut Niederländisch sprechen, stattdessen »immer« Französisch nutzen. Sie setzt ein hohes Sprachbeherrschungsniveau in Französisch voraus, denn würde es fehlen, wäre dieser Wechsel ins Französische gar nicht möglich. Im zweiten Fall konstruiert sie einen Besuch in einem Geschäft, in dem ein Kassierer mitteilt, er könne nicht gut Französisch sprechen, nachdem er in dieser Sprache adressiert wurde. »Du kannst die Sprache wechseln, wenn du sie kannst«, sagt Dilara und meint im letzten Beispiel einen Wechsel ins Niederländische. Im zweiten Fallbeispiel unterstellt Dilara, dass jemand, der in einem Geschäft arbeitet und nicht gut Französisch spricht, hingegen Niederländisch beherrscht. Eine der beiden offiziellen Brüsseler Sprachen muss vorhanden sein, davon ist sie überzeugt.

Fehlende Sprachkenntnisse lassen sich ausgleichen, wenn die andere offizielle Sprache beherrscht wird. Interessant ist das zweite Fallbeispiel: Nicht Dilaras fehlende Kenntnisse werden durch die Möglichkeit des Wechsels in die andere Sprache ausgeglichen, sondern die ihrer Gesprächspartner_innen. Dilara kann sprachliche

282 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 43-48.

Defizite eines_einer Interaktionspartner_in kompensieren, wenn sie beide Sprachen erlernt hat. In ihrem Selbstbild ist sie in einer prospektiven Sicht diejenige, die – im Gegensatz zu anderen Brüsseler_innen – beide Sprachen beherrscht und deren Defizite ausgleichen kann.

Bildungsinteressen und Zielvorstellungen

Dilara nimmt auf eigene Initiative am Inburgeringstraject teil:

»Ich lerne Französisch und Niederländisch, weil es wirklich ein Vorteil für uns ist, für die Kinder und das Aufwachsen der Kinder. Das glaube ich.«²⁸³

Dilara sieht im Erlernen beider Sprachen Vorteile für die Familie und die Kinder. Ihr Ehemann ist derselben Meinung und rät ihr zum Erlernen beider Sprachen:

»Ich habe schon einen Französischkurs gemacht. Und mein Mann spricht sehr gut Niederländisch. Und er riet mir, du lernst am besten gut Niederländisch und dann lernst du gut Französisch, weil diese zwei Sprachen sind für unser Kind gut.«²⁸⁴

Er selbst hat auch Niederländisch gelernt. Dilara hat bereits Kenntnisse in Französisch. Im Anschluss rät er nun zum Niederländischlernen und dann zum Weiterlernen in Französisch. Die Fortschritte sollen parallel in beiden Sprachen stattfinden, nicht jedoch die Unterrichtsteilnahme, die sich bei beiden Sprachen abwechseln soll. Er rät zu diachronen Sprachlernprozessen in beiden Sprachen, so dass Dilara sich jeweils auf eine Sprache konzentrieren kann. Durch die abwechselnde Teilnahme an Kursen für beide Sprachen würde sie sich auf zwei vergleichbaren Sprachbeherrschungsniveau bewegen und könnte auch in beiden Sprachen etwa vergleichbar handeln. Die Chancen etwa auf dem Arbeitsmarkt wären in beiden Sprachen ähnlich und würden in beiden Sprachen sukzessive zunehmen.

Niederländisch und Französisch haben für sie Priorität, aber Dilara möchte durchaus noch weitere Sprachen lernen:

»Also jetzt erstmal Niederländisch und Französisch, weil wir hier leben und wohnen. Danach, weil ich im Lyceum war und habe ein bisschen Englisch gelernt, Englisch. An erster Stelle steht Niederländisch und an zweiter Stelle Französisch, aber vielleicht Deutsch noch. Vielleicht, das sind vier Sprachen.«²⁸⁵

Deutsch ist dritte offizielle Landessprache in Belgien. Englisch hat Dilara bereits in der Schule gelernt, jedoch nur »ein bisschen«. Motivation zum Weiterlernen ist vorhanden und sie kann an Grundkenntnisse anknüpfen. Sicher ist sie noch nicht, ob sie wirklich vier Sprachen lernt, aber als Idee zieht sie es in Erwägung. »Also

283 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 39-40.

284 Interview mit Dilara, S. 1-2, Z. 41-43.

285 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 70-73.

jetzt erstmal« lernt sie die offiziellen Sprachen, Niederländisch und Französisch, »weil wir hier leben und wohnen«. Da sie zu keiner Teilnahme verpflichtet ist, folgt ihre Motivation zur Teilnahme aus ihrer Überzeugung der Notwendigkeit beider Sprachen. Dilara erzählt, wie es weitergehen soll:

»Ich möchte in Zukunft ... möchte den Kurs Niederländisch weitermachen und vielleicht ab September möchte ich arbeiten. Als Assistentin für die Türken, wie heißt das, helfen im Alltag. Das ist noch nicht Kindergärtnerin, aber soziale Arbeit. Aber wenn ich mit dem Arbeiten anfangen möchte, möchte ich den Kurs Niederländisch weitermachen. Am Abend oder am Wochenende. Weil ich das abschließen möchte. Und möchte gut Niederländisch sprechen. Und danach will ich in meinem Beruf arbeiten.«²⁸⁶

Dilara hat Zukunftspläne. Neben dem Niederländischlernen geht es auch um den Beruf. Sie hat vor, ab September zu arbeiten, jedoch noch nicht in ihrem erlernten Beruf als Kindergärtnerin, sondern als »Assistentin für die Türken«. Ihre Kenntnisse und Fertigkeiten ermöglichen ihr eine Berufstätigkeit im sozialen Bereich als Helferin im Alltag. Wie sie bei den Sozialassistent_innen von BON gesehen hat, kann auch sie ihre Türkischkenntnisse beruflich verwerten. Ihre Erstsprache wird zur Ressource auf dem Brüsseler Arbeitsmarkt. Sie plant einen mehrstufigen Einstieg in das Arbeitsleben, bei dem sie mit der zunehmenden Sprachfertigkeit in Niederländisch ihrem Ziel näherkommt, in ihrem Beruf zu arbeiten. Parallel zu einer Tätigkeit als »Assistentin für die Türken« lernt sie weiter Niederländisch. Aus der Haupttätigkeit des Niederländischlernens wird später ein berufsbegleitendes Lernen. Im Mittelpunkt soll dann die Berufstätigkeit stehen und abends oder am Wochenende möchte Dilara weiter am Sprachkurs teilnehmen.

Dilaras Zeugnis ist gerade im Anerkennungsverfahren:

»Normalerweise bin ich Kindergärtnerin. Mein Zeugnis ist gerade im Äquivalenzverfahren. Und später arbeite ich wieder als Kindergärtnerin.«²⁸⁷

Dilara bezweifelt nicht, dass sie wieder in ihrem erlernten Beruf arbeiten kann und das Äquivalenzverfahren günstig ausfällt. »Normalerweise bin ich Kindergärtnerin« enthält eine kleine Einschränkung, denn der Normalfall ist erst mit der Anerkennung wiederhergestellt. Dilara kann an ihren eingeschlagenen beruflichen Weg anknüpfen und ihn fortsetzen. Derzeit bewegt sie sich lediglich in einem Zwischenraum des Wartens auf die Anerkennung. Dilara möchte wieder mit Kindern arbeiten:

286 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 58-63.

287 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 32-33.

Normalerweise möchte ich mit Kindern arbeiten, zum Beispiel in einer Kindertagesstätte. Also Aktivitäten mit Kindern dort machen. Oder zum Beispiel in einem Bus, wo sie einen Service zur Kinderbetreuung anbieten. Also auf jeden Fall mit Kindern.«²⁸⁸

Dilara möchte als Angestellte mit Kindern arbeiten. Die Kindertagesstätte und der »Bus«, in dem Kinder betreut werden, sind nur Beispiele eines konkreten Arbeitsplatzes. Wo genau sie arbeiten wird, ist noch unklar, aber der Arbeitsinhalt, »Aktivitäten mit Kindern« oder ein »Service zur Kinderbetreuung«, steht schon fest. »Also auf jeden Fall mit Kindern« möchte Dilara wieder arbeiten und an ihre bisherige Berufstätigkeit anknüpfen. Dilara plant auch ihre berufliche Weiterbildung:

»Es gibt ein Problem. Hier gibt es ein Problem mit meinem Beruf. Weil für Kinder von null bis sechs Jahren zum Beispiel. Ich will Vollzeit, dreißig oder vierzig oder fünfzig Stunden arbeiten, wie das hier sein muss. Aber ich habe keine Lieder, keine Spiele. Ich brauche also mehr Informationen darüber und einen Kurs. Aber wirklich, ich will arbeiten.«²⁸⁹

Sie möchte eine vollwertige Arbeitskraft sein und Vollzeit arbeiten. Noch weiß sie nicht, wieviel Arbeitsstunden eine Vollzeittätigkeit umfasst. Es könnten dreißig, vierzig oder fünfzig Stunden sein. Dilara richtet sich nach den Erfordernissen des belgischen Arbeitslebens. Ihr Ziel, eine Vollzeittätigkeit auszuüben ist unabhängig von dem damit verbundenen Stundenumfang. Sie zeigt mit dieser Äußerung eine starke Berufsorientierung und eine Ausrichtung ihres Lebens an den Erfordernissen der Berufstätigkeit.

Trotz der erwarteten Anerkennung ihres Zeugnisses gibt es ein Problem. Das Problem entsteht nicht auf formaler Ebene des Zeugnisses, sondern auf der berufsinhaltlichen Ebene. Pädagogische oder entwicklungspsychologische Fachkenntnisse fehlen ihr nicht. Sie ist gut ausgebildet und auch überzeugt, in Belgien arbeiten zu können, »aber ich habe keine Lieder, keine Spiele«. Dilara blendet die Lieder und Spiele, die sie in ihrer Ausbildung in der Türkei gelernt hat, aus. Sie werden von ihr ent_erwähnt und kommen nicht vor. Dilara hält sie in Brüssel für nicht mehr nützlich und hilfreich und möchte einen Kurs besuchen, um neue Kenntnisse zu erwerben.

Sie plant zwar, ihre Türkischkenntnisse als »Assistentin für die Türken« beruflich zu verwerten, aber dass sie in einer Einrichtung zur Kinderbetreuung in Brüssel ebenfalls auf türkischsprachige Lieder und Spiele zurückgreifen und Türkisch als Ressource nutzen kann, kommt ihr nicht in den Sinn. Wie sie in einem früheren Abschnitt sagt, soll ihr Sohn von ihren Niederländischkenntnissen profitieren. Das

288 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 65-67.

289 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 34-36.

überträgt sie jetzt auch auf die Kinder, mit denen sie als Kindergärtnerin beruflich zu tun haben wird. Die Legitimität, mit der sie mit Erwachsenen auf Türkisch interagiert, sieht sie bei Kindern nicht. Vielleicht steht dahinter die Überzeugung, dass die Kommunikation mit Erwachsenen der Verständigung dient, die mit Kindern aber dem Lernen. Lernen sollen die Kinder aber, wie auch ihr eigener Sohn, in erster Linie die Landessprachen.

Auch wenn sie Türkisch nicht als berufliche Ressource für die Arbeit mit Kindern interpretiert, kann sie viele ihre Kompetenzen nutzen. Wer eine Ausbildung und Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern hat, kann daran anknüpfen. Gruppenprozesse steuern, mit Kindern Sing- und Bewegungsspiele machen sowie das pädagogische Anleiten einer Kindergruppe sind Fertigkeiten, die Dilara bereits erworben hat. Die Spiele und Lieder selbst, die sie in der Türkei erlernt und angewandt hat, plant sie nicht zu nutzen, aber die mit ihnen gelernten Methoden und sozialen und (musik-)/pädagogischen Prozesse bleiben ihr als Ressourcen erhalten. Einen ersten Schritt hat Dilara in diese Richtung bereits unternommen:

»Also ich habe mich in einen Kurs Theaterspielen eingeschrieben, zwei Stunden in der Woche. Für die Arbeit mit Kindern.«²⁹⁰

Dilara beginnt, sich neben dem Sprachkurs zusätzliche Kompetenzen aufzubauen und ihre beruflichen Kenntnisse zu erweitern.

Lernprozesse und Kursgeschehen

Dilara ist überzeugt, dass die eigene Einstellung und der individuelle Einsatz über den gleichzeitigen Lernerfolg zweier Sprachen entscheiden:

»Normalerweise ist es schwierig, zwei Sprachen neu zu lernen. Aber es ist nicht schwierig, wenn du wirklich lernst und studierst. Und den Kurs ernsthaft besuchst. Dann ist es nicht schwierig.«²⁹¹

»Normalerweise ist es schwierig, zwei Sprachen neu zu lernen«, nicht jedoch, wenn der persönliche Einsatz stimmt. Ein Kursbesuch und ernsthaftes Bemühen sind erforderlich. Es hängt also von dem_der Lernenden selbst ab, ob es schwierig ist oder nicht, zwei Sprachen gleichzeitig zu erlernen. Schwierigkeiten sind nicht objektiv gegeben, sondern entstehen auf subjektiver Basis. Nicht Talent oder Hilfe durch Dritte ist entscheidend, sondern die Erhöhung des eigenen Lerneinsatzes. Dilara fokussiert auf diese Weise die Faktoren, die jede_r Lernende selbst in der Hand hat. Talent oder Hilfe durch Dritte sind Faktoren im Lernprozess, die nicht unmittelbar beeinflusst werden können. Talent bringt man mit und ein soziales Netzwerk, in dem die gewünschte Sprache gesprochen wird, muss erst aufgebaut werden. Die in

290 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 31.

291 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 38-39.

den Lernprozess investierten Bemühungen hingegen sind nach Dilaras Verständnis ausschließlich von jedem_jeder selbst abhängig. Dennoch ist auch die Hilfe vom sozialen Umfeld eine Ressource im Lernprozess:

»Mein Mann spricht gut Niederländisch. Das ist ein Vorteil für mich und hilft mir sehr zuhause.«²⁹²

Dilara hat Hilfe beim Sprachenlernen im häuslichen Umfeld und nimmt sie als unterstützend und vorteilhaft wahr.

Dilara nutzt auch das Internet und ein Wörterbuch:

»Ich habe früher im Internet Sachen auf Französisch gesucht. Und heute suche ich auf Niederländisch. Das ist eine Übung für mich. Ich verstehe manches nicht, aber ich lese trotzdem. Nehme dann ein Wörterbuch und dann ist das gut für mich. So mache ich weiter mit dem Niederländischlernen.«²⁹³

An ihre Erfahrungen mit der Internetrecherche auf Französisch zum Zweck des Lernens kann Dilara anknüpfen und sucht heute auf Niederländisch. Sie greift also auf bewährte Ressourcen aus früheren Sprachlernprozessen zurück. Parallel nutzt sie ein Wörterbuch und kann sich damit noch unbekannte Wörter erschließen. Das Sprachenlernen schildert sie nicht als Nebeneffekt der Internetrecherche, sondern sie recherchiert im Internet als intentionale »Übung« zum Zweck des Lernens. »So mache ich weiter mit dem Niederländischlernen«, sagt sie und zeigt, dass sie ihre Lernprozesse selbst steuert und über die notwendigen Strategien verfügt.

Das Fernsehen setzt sie gezielt ein:

»Fernsehen schaue ich nicht für mich. Weil es nicht gut für mein Kind ist, wenn der Fernseher läuft. Aber selten, da schaue ich mit meinem Kind Zeichentrick. Aber da suche ich das immer auf Niederländisch. Denn das ist für mein Kind am besten und auch für mich.«²⁹⁴

Fernsehen als Selbstzweck rein zur eigenen Unterhaltung lehnt Dilara aus pädagogischen Gründen ab. Ihr Kind soll nicht durch ihren Medienkonsum negativen Einflüssen ausgesetzt werden. Den gezielten Einsatz des Fernsehens als Medium zum Sprachenlernen für sich und ihr Kind sieht sie aber positiv, auch wenn sie es selten nutzt. Die Sendungen, die sie mit ihrem Sohn schaut, sind Zeichentrickfilme, also Kinderfilme, die auch inhaltlich für ein Kind geeignet sind.

»Radio höre ich manchmal, auf Niederländisch.«²⁹⁵

292 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 12-13.

293 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 84-87.

294 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 87-89.

295 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 90.

Dilara wählt Radiostationen auf Niederländisch aus, nutzt das Radio aber auch nicht regelmäßig, sondern nur »manchmal«.

Im Unterricht werden Printmedien eingesetzt:

»Im Kurs haben wir viele Mappen und auch Fotokopien aus Büchern, Lehrbüchern. Und aus Reiseführern.«²⁹⁶

Lehrwerke enthalten klassische Unterrichtsmaterialien und folgen einem didaktischen Aufbau. In Dilaras Sprachkurs wird nicht ein bestimmtes Lehrbuch eingesetzt, an dem sich dann der Unterricht orientiert und das Kapitel für Kapitel durchgearbeitet wird. Stattdessen erhalten die Kursteilnehmer_innen »viele Mappen und Fotokopien«. Bücher und Lehrwerke werden also nur auszugsweise eingesetzt und durch Material aus Reiseführern angereichert.

Reiseführer enthalten Informationen für Ortsfremde und erschließen die Stadt auf touristische Weise, präsentieren Sehenswürdigkeiten und Eigenheiten, laden zu Erkundung und Ausflug ein und stellen das Erlebnis und die Erfahrung der urbanen Umgebung in den Mittelpunkt. Das sind vollkommen andere Aspekte als die Frage, wo für das Alltagsleben nützliche Stellen zu finden sind und was dort erledigt werden kann, wie etwa beim VDAB.

Im Kurs werden praktische Übungen zur Orientierung in der Stadt vorbereitet und dann auch durchgeführt:

»Zum Beispiel am Dienstag. Da fahren wir mit der Metro, Linie 2. Und bevor wir suchen müssen, wo ist denn das überhaupt, haben wir alles in den Kursunterlagen. In den Kopien. Dort steht genau, wo wir sind und was wir tun. Man schaut es an und sagt, ja. Dann weiß ich es, was dort ist und wie man dort hinkommt. Es ist ganz einfach. Das ist sehr gut. Du kannst die Dinge, wenn du sie geübt hast mit dem Kurs. Auch Metro fahren. Und du fühlst dich gut.«²⁹⁷

Verunsicherungen über das Ziel oder den Weg mit dem öffentlichen Transport kommen nicht auf, denn die notwendigen Informationen werden den Kursteilnehmer_innen zur Verfügung gestellt. Teilhabe an urbaner Mobilität geschieht über die Erschließung der Topologie einer Stadt. Entfernungen spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Entscheidend sind die Vernetzungen der Metro- und Busstationen untereinander. Um mobil zu sein, ist Handlungswissen notwendig. Metro- und Busstationen als infrastrukturelle Zugangspunkte müssen gefunden, das Streckennetz verstanden und richtige Umstiege geplant werden. Auch wie die Zugangsschranken an den Metrostationen mit einem gültigen Ticket geöffnet werden, gehört zu den notwendigen Kompetenzen. Diese Wissensbestände werden als alltägliches Handlungswissen in der Regel nicht explizit gemacht. Bei BON wird dieses

296 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 119.

297 Interview mit Dilara, S. 4, Z. 123-127.

Handlungswissen jedoch im Unterricht vermittelt. »Dort steht genau, wo wir sind und was wir tun«, sagt Dilara, und »du kannst die Dinge, wenn du sie geübt hast mit dem Kurs«. »Auch Metro fahren« ist Lerninhalt und Wissen, wird unterrichtet und eingeübt. »Und du fühlst dich gut«, ist ihr Fazit nach dem erfolgreichen Lernprozess und einem Zuwachs an alltäglichem Handlungswissen.

Weiß man nicht, wie man mit dem Ticket in die Metrostation kommt oder den Ticketautomaten bedient, oder dass auf dem Linienplan die Überkreuzung eines Punkts eine Umsteigemöglichkeit zu einer anderen Linie ist, fühlt man sich unwohl, kann man im Umkehrschluss aus dem Gesagten ableiten. Man muss andere beobachten, jemanden fragen, in der Anonymität und der Hektik jemanden ansprechen. Es lassen sich Szenarien konstruieren, die verdeutlichen, warum sich ein Neuankömmling in einer solchen Situation unwohl fühlt: Implizites Handlungswissen ist eine Selbstverständlichkeit. Muss man jemandem offenbaren, dass man den Streckenplan nicht versteht oder nicht weiß, wie man die Schranke öffnet, kann das als peinlich empfunden werden. Indem BON implizites Wissen explizit macht und dem Lehrplan hinzufügt, werden Fragen und Unsicherheiten zu diesen Wissensbeständen legitimiert. Als Kursgruppe Handlungswissen gemeinsam aufzubauen, bietet Sicherheit und baut Hemmungen ab, die neu erworbenen Fertigkeiten dann auch allein anzuwenden.

Innerhalb der Lerngruppe gibt es eine große Diversität:

»Im Niederländischunterricht sind Belgier und viele Ausländer. Und bei BON gibt es viele Gruppen, in unserer ersten Gruppe als ich zu BON kam, waren viele Türken. Nein, es waren viele Leute, die Türkisch sprechen, auch viele Bulgaren.«²⁹⁸

Nicht nur Ausländer_innen, sondern auch Belgier_innen besuchen den Niederländischunterricht bei BON. Das Institut wendet sich mit den Sprachkursen an einen Personenkreis, der Niederländisch lernen möchte. Auch Angehörige der französischsprachigen und deutschsprachigen belgischen Gemeinschaften sowie Eingebürgerte gehören zur Zielgruppe, wenn sie Niederländisch lernen möchten. Das gemeinsame Anliegen, Niederländisch zu lernen, also ein gemeinsames Lernziel, definiert die Gruppe. Fehlende Niederländischkenntnisse können nicht migrantisiert werden, denn sie betreffen Staatsbürger_innen gleichermaßen. Diese Diversität der Kursgruppe wirkt gegen eine einfache Dichotomisierung von Staatsbürger_innen und Ausländer_innen und verhindert Pauschalisierungen. Es sind nicht die Ausländer_innen oder Migrant_innen, die am Inburgeringstraject teilnehmen, sondern alle, die Niederländisch erlernen möchten und nach Inklusionsmöglichkeiten in Brüssel suchen, also all jene, die in dieser Stadt arbeiten und leben (wollen).

298 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 76-78.

Dilaras erster Kurs war der Orientierungskurs (MO), der in vielen verschiedenen Sprachen angeboten wird. Ihr Kurs hat vermutlich auf Türkisch stattgefunden, denn sie erwähnt, in ihrer ersten Gruppe bei BON seien »viele Türken« gewesen. »Nein, es waren viele Leute, die Türkisch sprechen, auch viele Bulgaren«, korrigiert sie sich. Die gemeinsame Klammer ist die Kontaktsprache, in der der Orientierungskurs (MO) stattfindet und nicht eine gemeinsame Herkunft. Die Kontaktsprache ist in erster Linie Kennzeichen des Unterrichts, nicht der Teilnehmer_innen, die auch bei gleichen Sprachkenntnissen nicht homogen sind.

Dilara meint mit der Aussage, es gäbe viele Gruppen bei BON, wahrscheinlich die verschiedenen Unterrichtsgruppen:

»Für uns ist es sehr wichtig, dass wir uns gut verstehen. Zum Beispiel du sprichst gut Niederländisch, dann kommst du in eine Gruppe, die schon gut Niederländisch spricht. Das ist besser, viele Gruppen, deshalb habe ich BON ausgewählt.«²⁹⁹

Die Kursteilnehmer_innen werden je nach Sprachbeherrschungsniveau einer Kursgruppe zugewiesen. Für Dilara war diese Differenzierungsmöglichkeit ausschlaggebend bei ihrer Anmeldung bei BON. Es ist ihr wichtig, weil sie sich dann auch mit den Kurskolleg_innen gut verständigen kann.

Dilaras Verständnis von Inburgering

Bezugspunkt für Dilara ist die Stadt:

»Je mehr du diese Stadt entdeckst, desto mehr gehört sie zu dir. Und du zu ihr.«³⁰⁰

Durch das Entdecken der Stadt bleibt sie der Person nicht äußerlich, sondern man verbindet sich mit der Stadt. Die Stadt gehört mehr und mehr zur Person und die Person zur Stadt. Dilara beschreibt einen Prozess, der durch die entdeckende Person gesteuert wird. Das Entdecken der Stadt ist eine Handlung, die Neugier, aber auch Mut erfordert, wie Dilara bereits mit Bezug zu einer Freundin erzählt hat. Wer in der Stadt unterwegs ist, prägt das Alltagsgeschehen mit und hat Anteil an der Alltagskommunikation:

»Während des Kurses, die Lehrerin macht den Unterricht und sie spricht. Und du hörst zu. Aber bis du selbst sprichst, das dauert sehr lange. Und an sehr vielen Orten, die wir besucht haben, da hörst du viele Sprachen. Und du kannst dich dort schneller verständigen als im Kurs. Dort findest du Wege, einfach zum Beispiel Geschäfte. Da ist es viel einfacher. Es gibt dort auch Leute, die deine Sprache verstehen. Und die helfen dir. Hier findet jeder schnell einen, der dir helfen kann.

299 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 79-81.

300 Interview mit Dilara, S. 4, Z. 127-128.

Und alle sind sehr nett. Du bist jetzt auch da und das ist für die Menschen normal. Das ist Integration. Dann fühlst du dich zuhause, weil dich die Leute verstehen.«³⁰¹

Im Unterricht ist der Redeanteil ungleich verteilt und die Lehrperson ist die Person, die am häufigsten spricht. Die Teilnehmer_innen hören in erster Linie zu. »Aber bis du selbst sprichst, das dauert sehr lange«, sagt Dilara. Die Exkursionen im Kurs führen sie an Orte in der Stadt, an denen viele Sprachen zu hören sind. Dort, wo viele Sprachen zur Alltagsnormalität gehören, kommt man auch selbst schneller ins Sprechen und dazu, aktiv an den Interaktionen teilzunehmen. Dort gelten keine Rollenverteilungen zu Redeanteilen wie im Unterricht, »dort findest du Wege«, sagt sie und »da ist es viel einfacher«.

Dilara nennt Geschäfte als beispielhaft für diese Orte in der Stadt. In einem Geschäft wird Dilara als Kund_in angesprochen und das Kaufen und Verkaufen oder eine Beratung für einen Kauf oder eine Dienstleistung stehen im Vordergrund. Teilnehmen kann, wer über die wirtschaftlichen Mittel verfügt. Die Kommunikation ist Mittel zum Zweck. »Es gibt dort auch Leute, die deine Sprache verstehen«, sagt Dilara. Sie hört nicht nur viele Sprachen in der Stadt, sondern ihre Sprache wird dort auch verstanden. Von der Passivität des zufälligen Mithörens der polyglotten Alltagsgespräche auf den Straßen, die die Alltäglichkeit der urbanen Mehrsprachigkeit zeigen, geht es nun auch um das Sprechen. Dilara berichtet über die Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit derjenigen, mit denen sie in ihrer Sprache sprechen kann. Für jede_n sei es einfach, einen Menschen zu finden, der »helfen kann«. Da sie das Helfen an die unterschiedlichen Sprachen knüpft, also jede_r in einer Sprache, die er gut kann, jemanden findet, der hilft, sind die vielen unterschiedlichen Sprachen das verbindende Element der urbanen Kommunikation.

»Du bist jetzt auch da und das ist für die Leute normal«, beschreibt sie ihr Verständnis von Integration. Die Grundlage, dass Dilara sich zuhause fühlt, ist das Verstandenwerden, die Teilhabe und die Diversität. Dilara differenziert zwischen der urbanen Kommunikation und Alltagsnormalität in Brüssel und der Kommunikationssituation im Kurs. Sie überträgt die Erfahrungen aus dem Kurs nicht auf den Alltag in der Stadt. Im Kurs sind die Möglichkeiten, sich sprachlich zu beteiligen, von den Niederländischkenntnissen abhängig. Je höher das Sprachbeherrschungsniveau, desto größer ist die Beteiligungsmöglichkeit. Im Kurs ist ein niedriges Sprachbeherrschungsniveau also eine Barriere. Ganz anders im Alltagsgeschehen. Da gibt es viele Möglichkeiten, in vielen verschiedenen Sprachen zu interagieren. Sie folgen nicht aus dem Zuwachs an Kenntnissen aus dem Kurs, sondern sind davon unabhängig. Wichtig ist Dilara die Interaktion, nicht die Sprache der Interaktion. Verstehen und verstanden werden sowie nicht infrage gestellt zu

301 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 112-118.

werden, das sind die Grundlagen des Gefühls, zuhause zu sein. Stigmatisierungen wirken sich hingegen negativ aus:

»Zum Beispiel im Radio sagt man, viele Marokkaner haben keine Arbeit und sind nicht fleißig. Aber die brauchen auch eine Chance. Wenn man es so hört im Radio, dann ist es schwierig. Dann eine Arbeit zu finden.«³⁰²

Dilara stellt die Aussage, die Marokkaner_innen seien nicht fleißig, auf den Prüfstand und zieht einen anderen Schluss als der_die Moderator_in im Radio. Eine stigmatisierte Person kann ihre beruflichen Chancen *wegen* der Stigmatisierung nicht in Anspruch nehmen. Dilara betrachtet die Radiomeldung aus der umgekehrten Perspektive: Die Marokkaner_innen finden schwieriger eine Arbeitsstelle, weil sie als »nicht fleißig« konnotiert werden. Diese Schwierigkeit macht man ihnen dann zum Vorwurf. Es sind zwei verschiedene Perspektiven: Die im Radio vertretene Perspektive ist die der Marokkaner_innen als *Arbeitslose*, die Perspektive Dilaras ist die der Marokkaner_innen als *Arbeitssuchende*. Dilara stellt zwar die behauptete Arbeitslosigkeit vieler Marokkaner_innen nicht infrage, jedoch den fehlenden Fleiß als ihren Grund. Dilara zieht den Schluss, dass diese Aussage im Radio ein negatives gesellschaftliches Bild re-/produziert, das sich negativ auf die Arbeitssuche der Marokkaner_innen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt auswirkt. Dilara weist auf diese Weise das gesellschaftliche Deutungsmuster als diskursives und mediales Konstrukt zurück und macht gleichzeitig deutlich, dass es Folgen für die Betroffenen hat. Für Dilara ist nicht der fehlende Fleiß der Grund für die Arbeitslosigkeit der Marokkaner_innen, sondern diese Behauptung selbst und ihre mediale Verbreitung.

Dilara beschreibt Inburgering und Integration folgendermaßen:

»Inburgering, zum Beispiel, das bedeutet, ich kann mich unterhalten. Ich verstehe und der andere versteht, das heißt ich kann viele Sprachen und die Leute sind alle unterschiedlich. Das heißt, ich kann in Brüssel, egal wo ich bin, Kontakte haben. Leute kommen aus vielen Ländern. Und sich zu verstehen. Und wir alle sind hier zuhause. Und meine Arbeit, meinen Beruf ausüben. Das ist für mich Integration.«³⁰³

Inburgering ist nicht die Anpassung an eine Norm, sondern Teilhabe am mehrsprachigen Alltagsgeschehen und an der Kommunikation. Interessant ist, dass Dilara eine eigene Definition vorlegt und von ihrer Lebenswelt ausgeht. Sie mischt dabei ihre eigenen Ziele mit Beobachtungen der urbanen Brüsseler Alltagswelt. Ihre Ziele und Wünsche sind, andere zu verstehen, selbst verstanden zu werden und

302 Interview mit Dilara, S. 4, Z. 137-138.

303 Interview mit Dilara, S. 4, Z. 138-142.

dabei mehrsprachig zu sein und in Brüssel Kontakte knüpfen zu können. Zu arbeiten und ihren Beruf auszuüben ist für sie »Integration«. Dilara unterscheidet also zwischen Inburgering und Integration. Was sie unter Inburgering versteht, korrespondiert mit dem Inhalt des Inburgeringstrajects, dem Sprachkurs und dem Orientierungskurs (MO). Sie lernt, sich im urbanen Raum kompetent zu bewegen und zu interagieren und gehört dazu. Unter Integration versteht sie die Inklusion in das Arbeitsleben, die Möglichkeit, wirtschaftlich auf eigenen Füßen zu stehen und unabhängig zu sein.

In diesem Abschnitt setzt sie immer wieder sich selbst mit Ich-Aussagen zu anderen ins Verhältnis. Die Ich-Aussagen beziehen sich auf ihre Fähigkeiten. Auf der anderen Seite steht eine von Diversität gekennzeichnete Bevölkerung, mit der Interaktion und Kontakte möglich sind.

Tabelle 10: Dilaras Aussagen mit Bezug zum Thema der Integration

Integration	Dilaras Ich-Aussagen	Dilaras Aussagen über die anderen
Mehrsprachige Interaktion im urbanen Raum	Ich kann mich unterhalten Ich verstehe Ich kann viele Sprachen Ich kann in Brüssel (...) Kontakte haben	Der_die andere versteht
Diversität der Bevölkerung		Die Leute sind alle unterschiedlich Leute kommen aus vielen Ländern
	Und wir alle sind hier zuhause	

Kennzeichen der Fallstruktur

Dilara lebt in einer niederländischsprachigen Kommune bereits auf flämischem Gebiet, vermutlich direkt hinter der Stadtgrenze Brüssels. Dort hat sie alltägliche Gelegenheiten, Niederländisch zu sprechen. Sie sucht und nutzt die Interaktionsgelegenheiten in verschiedenen Kontexten, auf der Straße im Quartier, beim Einkaufen, aber auch im familiären Umfeld.

Die Teilnahme an formalen Bildungsprozessen, an Sprachkursen, am Orientierungskurs und auch an einem Kurs wie Theaterspielen ist für Dilara sehr wichtig. Sie vertraut auf Bildungsprozesse und erwartet einen positiven Nutzen durch ihre Teilnahme. Es wäre auch möglich, im Rahmen eines Praktikums in einer Kindertagesstätte Spiele und Lieder in niederländischer Sprache zu erlernen. Sie plant jedoch zu diesem Zweck eine Kursteilnahme. Statt an einem Orientierungskurs teilzunehmen, könnte Dilara, die bereits ein Abonnement für den öffentlichen Nah-

verkehr hat, sich die Stadt selbst erschließen. Dilara vertraut aber stark auf Kurse und nimmt sie als große Hilfe und Unterstützung wahr.

Der Kontext, in dem die Lernprozesse des Inburgeringstrajects verortet sind, ist der urbane Alltag. In der Stadt übt und erweitert Dilara ihre Niederländischkenntnisse durch Teilnahme an der urbanen Interaktion und lernt etwas über Geschichte und Bewohner_innen, über Mobilität und Arbeit und ist selbst am Geschehen beteiligt.

Durch diese Teilnahme und das Entdecken der Stadt entsteht eine Verbindung zwischen der Person und der Stadt, sie hat Anteil und wird Teil der Stadt. Partizipation am urbanen Alltag ist für Neuankömmlinge ein Vorgang des Entdeckens, bei dem Erfahrungen mit und in dem Sozialraum gesammelt werden. In diesem Alltag ist Mehrsprachigkeit die Regel und Sprachen erhalten ihren Sinn als Interaktionsmedium. Dilara interagiert in verschiedenen Sprachen, Französisch, Niederländisch und Türkisch und sieht auch alle sprachlichen Fertigkeiten als Ressourcen. Diese Auffassung vertritt auch BON als Agentur für Inburgering und Integration. Damit, wie auch mit der Durchführung des Orientierungskurses (MO) in verschiedenen Erstsprachen der Teilnehmer_innen und in unterschiedlichen Kontaktsprachen transportiert sie selbst eine Programmatik, in der Sprachen ihre Legitimität durch ihre Funktion erhalten: Eine Sprache ist legitim, wenn sie als Interaktionsmedium geeignet ist.

Dilara nutzt dieses Argument teilweise auch für die Planung ihrer beruflichen Karriere. Sie möchte als Kindergärtnerin in einer niederländischsprachigen Einrichtung arbeiten, benötigt dazu aber Lieder und Spiele in niederländischer Sprache. In der Arbeit mit Kindern, so glaubt sie, ist die türkische Sprache keine nützliche Ressource. Bevor sie aber in ihren erlernten Beruf als Kindergärtnerin zurückkehrt, sieht sie die Möglichkeit, bereits als Assistentin für einen türkischsprachigen Personenkreis zu arbeiten und die türkische Sprache durchaus als Ressourcen auf dem Arbeitsmarkt in Belgien zu nutzen. Nationale Sprachnormen spielen dabei keine Rolle. Hier gilt stattdessen wie bei der Agentur BON: Dient eine Sprache der Verständigung, ist sie auch legitim.

Diversität und Mehrsprachigkeit stiften auch Gemeinschaft. Wenn die Brüsseler_innen alle unterschiedlich sind, ist das eine Gemeinsamkeit. Sie kann gemeinschaftsstiftend zum Tragen kommen, wenn sie als Verortungs- und nicht als Delokalisierungspraxis eingesetzt wird. Dilara nimmt genau diese Verortung der Diversität vor, wenn sie konstatiert, dass *alle hier zuhause sind*. Nicht nur die Bevölkerung ist von Diversität gekennzeichnet, sondern auch das Hier und Jetzt, der Sozialraum und die Stadt Brüssel. Die Diversität der Stadt Brüssel und der Brüsseler_innen sind in diesem Denkmodell wie zwei Seiten einer Medaille und untrennbar aufeinander bezogen.

4.2.4 Pierre – Und ich freue mich darauf, in diesem Land zu leben und zu bleiben

Tabelle 11: Informationen über Pierre

Pierre					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprachen	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Männlich	23 Jahre	Demokratische Republik Kongo	L1: Französisch L2: Englisch	Lebt allein in Brüssel	Student

Interview in französischer Sprache

Ich treffe Pierre in der Cafeteria des Instituts BON, morgens während der Unterrichtszeiten. Außer mir ist niemand dort. Es war Pierres Wunsch, dass das Interview hier stattfindet und ich habe mit BON besprochen, ob es möglich ist und ob wir hier ungestört sind. Am Telefon im Vorgespräch zur Festlegung von Ort, Datum und Zeit hat er mir mitgeteilt, dass er gerne in der Cafeteria sitzt, hier auch liest und Zeit verbringt.

Ich sitze an einem Tisch und trinke Kaffee, als Pierre zur Tür hereinkommt. Er sieht mich und kommt direkt auf mich zu. Wir begrüßen uns auf Niederländisch. Dann sagt er:

»(Französisch:) Niederländisch verstehe ich, aber sprechen lieber auf Französisch.«³⁰⁴

Die Begrüßung und die Verabschiedung auf Niederländisch sind bei BON soziale Konventionen. Sie werden über alltägliche Handlungspraxen im sozialen Kontext des Instituts vermittelt und re-/produziert, bei der Begrüßung und Verabschiedung am Telefon, per E-Mail, oder beim Betreten oder Verlassen des Gebäudes durch Lehrkräfte oder Kursteilnehmer_innen. BON vermittelt: Dieser Ort ist geprägt durch die niederländische Sprache und wir als seine Vertreter_innen und Besucher_innen sprechen Niederländisch. Die Sprache des Instituts anzuerkennen, geschieht über den selbstverständlichen Start der Interaktion in dieser Sprache. Es ist dann aber auch legitim, sie zu wechseln, so wie Pierre es hier tut. Mit der Vorverständigung mittels einer Selbstaussage, dass man lieber in einer anderen Sprache sprechen möchte, holt man das Einverständnis des_der Interaktionspartner_in dazu ein.

304 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 1.

Die Sprache eines Gesprächs orientiert sich somit an den Interaktionspartner_innen und ihren Kenntnissen, nicht an den institutseigenen Normen. Die Gesprächspartner_innen steuern die Sprache der Interaktionen selbst und bestimmen sie mit dem Ziel der bestmöglichen Verständigung.

»Ich lerne Niederländisch, um mich hier zu integrieren«

Pierre erzählt:

»Meine Muttersprache ist Französisch. Ich komme aus Kinshasa, Demokratische Republik Kongo. Ich bin hier seit einem Jahr, allein, ohne Familie.«³⁰⁵
(Originaler Sprachhabitus zur Veranschaulichung: »Ma langue maternelle est le français. Je viens de Kinshasa, République Démocratique du Congo. Je suis ici depuis une année, seul, sans famille.«)

Pierre ist seit einem Jahr in Belgien. Seine Erstsprache Französisch ist auch Amtssprache in Belgien und die dominante Verkehrssprache in Brüssel. Er lebt in Belgien »allein, ohne Familie«. Der Grund des Umzugs nach Belgien ist in dem Fall keine Gezinsherenigung (Familienvereinigung), sondern er hat andere Motive, die noch dargestellt werden. Ein familiäres Netzwerk, auf das er in Belgien zurückgreifen kann, gibt es bei ihm auch nicht. Pierre sagt:

»Französisch kann ich schon, durch mein eigenes Land. Als ich herkam, konnte ich schon Französisch natürlich.«³⁰⁶

Pierre bringt Französisch als Erstsprache mit und verfügt somit über eine sprachliche Ressource, die er in Belgien nutzen kann. Er hat bereits eine Arbeitserlaubnis:

»Arbeiten darf ich sofort, wenn ich möchte. Als ich angekommen bin, wartete ich auf meine Papiere. Seitdem waren die Papiere in Ordnung. Weil ich schon dabei bin, das zu organisieren.«³⁰⁷

Pierre darf arbeiten und seine Papiere sind »in Ordnung«. Unsicherheit bezüglich seines Aufenthaltsstatus empfindet er nicht. Im Gegenteil, er hat bereits alles Notwendige geregelt und seine Papiere erhalten. Dazu nimmt er die Organisation in die Hand, handelt, trifft Entscheidungen. Als Objekt von Behörden sieht er sich nicht. Arbeiten darf Pierre »sofort, wenn ich möchte.« Er darf, *muss* aber nicht arbeiten. Er steht also nicht unter dem Zwang, eine Arbeit aufzunehmen, um seinen Aufenthaltstitel zu sichern. Statt einer sofortigen Arbeitsaufnahme hat er sich für das Sprachenlernen entschieden:

305 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 4-5.

306 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 10.

307 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 31-33.

»Im Moment arbeite ich nicht, ich lerne Niederländisch. Das ist alles im Moment. Da konzentriere ich mich auf die Sprache.«³⁰⁸

Sein Fokus richtet sich darauf, Niederländisch zu erlernen. Er spricht sich aber nicht grundsätzlich gegen eine Arbeitsaufnahme aus, sondern nur »im Moment«. Er setzt Prioritäten, aus denen sich dann eine Reihenfolge ergibt. An erster Stelle steht das Erlernen des Niederländischen und das ist »alles im Moment«. Pierre ist Erstsprecher der in Brüssel dominanten Alltagssprache Französisch und könnte deshalb auch direkt eine Arbeit aufnehmen und berufsbegleitend Niederländisch lernen. Er hat sich jedoch dagegen entschieden:

»Ich lerne Niederländisch, um mich hier zu integrieren. Hier in Belgien. Es ist wichtig für mich, die Sprachen zu sprechen. Brüssel hat zwei Sprachen, Niederländisch und Französisch.«³⁰⁹

Pierre nennt den Begriff »intégrére« und spricht nicht von Inburgering. Pierre sagt nicht, dass es für die Belgier_innen wichtig ist, dass er beide Sprachen spricht und es eine an ihn gerichtete Erwartungshaltung oder Forderung ist, sondern dass es *für ihn* wichtig ist, »die Sprachen zu sprechen.« Er ist derjenige, der seine Integration in Belgien nach eigenen Motiven plant und steuert. Es ist der erste Schritt, die beiden offiziellen Sprachen der Stadt Brüssel zu beherrschen, die gleichzeitig die beiden großen Landesteile Flandern und Wallonien prägen. Seine Bemühungen um Integration haben also zwei Bezugspunkte: das Land Belgien und die Stadt Brüssel. Pierres erster belgischer Wohnort lag in Flandern:

»Als ich nach Belgien gekommen bin, habe ich in Flandern gewohnt. Ich hatte eine Sozialassistentin, sie hat mir sehr geholfen. Und ich habe das selbst organisiert, sie hat mich unterrichtet, mehrere Wochen. Sie hat Niederländisch gesprochen. Mein ganzes Umfeld sprach Niederländisch und deshalb fühlte ich die Pflicht ... deshalb ist das eine Sprache, die ich nützlich finde. Deshalb will ich es lernen, was ich jetzt intensiv versuche. Und in Flandern spricht man nur ein bisschen Französisch. Sie versuchen es vielleicht, aber es wird nicht viel gesprochen.«³¹⁰

Zuerst wohnte Pierre in Flandern. In der niederländischsprachigen Umgebung macht er die Erfahrung, dass »nur ein bisschen Französisch« gesprochen wird. »Mein ganzes Umfeld sprach Niederländisch«, berichtet Pierre. Obwohl er Erstsprecher einer anderen belgischen Landessprache ist, befindet er sich in einer Position sprachlicher Marginalisierung. Seiner Erkenntnis, dass Niederländisch nütz-

308 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 27-28.

309 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 8-9.

310 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 17-23.

lich ist, ist das Gefühl einer Verpflichtung vorgelagert, Niederländisch zu lernen, auch wenn er diesen Satz nicht zu Ende führt.

Seine Sozialassistentin ist seine erste Niederländischlehrerin. Er hat diesen Unterricht selbst organisiert, denn eine Sozialassistentin hilft zwar im Alltag und bietet Beratung an, aber unterrichtet im Rahmen ihrer Tätigkeit keine Sprachen. Statt an einem Sprachkurs teilzunehmen, nutzt er sein vorhandenes Umfeld, um sich dort selbst Einzelunterricht zu organisieren.

Inzwischen ist Pierre umgezogen und wohnt jetzt in Brüssel:

»Jetzt wohne ich in Brüssel, weil ich meine Adresse geändert habe und hierhin gezogen bin.«³¹¹

Einen konkreten Grund für seinen Umzug nennt er nicht. Er sagt zwar, dass er in Brüssel wohnt, »weil« er seine Adresse geändert hat, aber in diesem Satz verkehren sich Ursache und Wirkung. Eine Adressänderung ist die Folge eines Umzugs an einen neuen Wohnort und nicht der neue Wohnort die Folge der Adressänderung.

Mit dem Umzug nach Brüssel fällt eigentlich die Notwendigkeit, für den Alltag Niederländisch zu lernen, weg. Wie geht Pierre mit der veränderten Situation um und welche Folgen leitet er aus dem neuen Wohnort für sich ab?

Bildungsinteressen und Zielvorstellungen

Niederländisch ist in Brüssel keine Voraussetzung, um an Bildung und Arbeitsmarkt teilzunehmen und im öffentlichen Raum zu interagieren. Niederländisch sprechen zu können, ist ihm aber ein Anliegen:

»Hier ist es jetzt wichtig, dass ich Niederländisch lerne, weil ich auch Leute treffe, die Niederländisch sprechen. Es ist hier sehr wichtig, Niederländisch sprechen zu können.«³¹²

Pierre argumentiert alltagsorientiert, mit niederländischsprachigen Personen im Sozialraum, die er trifft. »Weil ich auch Leute treffe, die Niederländisch sprechen« kann eine Beobachtung oder eine Erwartung und Annahme spiegeln. Es ist also gut möglich, dass Pierre bereits diese Erfahrung gemacht hat. Deshalb sei es »hier« in Brüssel wichtig, es sprechen zu können. Wichtigkeit ist jedoch nicht dasselbe wie Notwendigkeit. Pierre sagt nicht, dass es »hier« *notwendig* ist, Niederländisch sprechen zu können. Wenn es wichtig, aber nicht notwendig ist, könnte seine Lernmotivation unter anderem auch normative Bezugspunkte haben.

Französisch ist die dominante Sprache im Brüsseler Alltag, auch wenn die Stadt offiziell zweisprachig ist. Für Pierre ist es jedoch »sehr wichtig, Niederländisch sprechen zu können«. Einer der Gründe, warum es ihm wichtig ist, ist folgender:

311 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 23-24.

312 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 11-12.

»Man kann dann vom Französischen ins Niederländische mitgehen, wenn es jemand spricht.«³¹³

Pierre akzeptiert die Gleichwertigkeit der Sprachen Niederländisch und Französisch als belgische Sprachnorm. Die Gleichwertigkeit zeigt sich, so nimmt er an, auch in der Gleichzeitigkeit, in der beide Sprachen gesprochen werden. Er vermutet, dass Sprecher_innen zwischen beiden Sprachen switchen und er sich als Interaktionspartner der jeweils gewählten Sprache im Gespräch anpassen kann.

Pierre nimmt also an, dass der bilinguale, urbane Sozialraum Sprecher_innen enthält, die sich durch Bilingualität auszeichnen, über beide Sprachen gleichermaßen verfügen und während des Gesprächs die Sprache wechseln. Pierre versteht unter der belgischen Mehrsprachigkeit demnach nicht mehrere Sprachgemeinschaften mit einer je anderen Erstsprache, die sie sprechen, sondern interpretiert sie als Merkmale der Individuen.

Das Bild der belgischen Bilingualität als Mehrsprachigkeit der Bewohner_innen entspricht der Mehrsprachigkeit, die er sich selbst erarbeiten möchte. Auch er möchte in den beiden Sprachen Französisch und Niederländisch gleichermaßen interagieren können.

Später plant er ein Studium:

»Ich möchte studieren, Marketing.«³¹⁴

Das akademische Studium ist ein Fernziel. Vorher, in diesem Jahr, möchte Pierre erst einmal einen beruflichen Kurs absolvieren:

»Im September fängt ein Kurs an, für Verkauf. Da habe ich mich angemeldet, bei Bruxelles Formation. Das ist ein beruflicher Kurs. So möchte ich beruflich einsteigen.«³¹⁵

Pierre hat den Wunsch, im Wirtschaftsbereich zu arbeiten. Einen ersten Einstieg sucht er über einen beruflichen Kurs. Ein akademisches Studium soll seine Ausbildung später noch vervollständigen. Die Bildungsgänge bei Bruxelles Formation werden in französischer Sprache angeboten. Pierre plant seinen ersten beruflichen Kurs also in dieser Sprache:

»Den Kurs bei Bruxelles Formation mache ich aber auf Französisch. Ich bin noch nicht gut genug, in Niederländisch, um auch einen beruflichen Kurs zu absolvieren. Das geht noch nicht. Ich mache aber parallel zum Kurs Verkauf einen Niederländischkurs. Es geht nicht, dass man einen Beruf lernt und gleichzeitig mit der

313 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 13.

314 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 24.

315 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 26-27.

Sprache noch große Probleme hat. Dann hat man auch in dem beruflichen Kurs Probleme, weil man nicht gut verstehen kann.«³¹⁶

Bei der Planung seiner beruflichen Ausbildung entscheidet er anhand seines Sprachbeherrschungsniveaus. Er entscheidet sich deshalb für die Teilnahme an einem beruflichen Kurs in französischer Sprache. Sein Sprachbeherrschungsniveau in Niederländisch sei »noch nicht gut genug«, es ginge »noch nicht«, er habe »noch große Probleme« mit der Sprache.

Probleme, die man »noch« hat, sind nicht auf Dauer gestellt, sondern es ist bereits absehbar, dass man sie überwinden kann. Bei den Möglichkeiten, die ihm die Sprachen jetzt bieten, reflektiert er seine Fertigkeiten und ihre Einsetzbarkeit.

Er verfolgt eine »metakognitive« Lernerstrategie (STORCH 1999: 22), bei der er selbst in den Blick nimmt, wie er beim Erlernen des Niederländischen weiterkommt, wo er es einsetzen kann und wie sein Lernfortschritt sich entwickelt. In diesem Abschnitt geht es nicht um die Rolle der Sprachen im Alltag, auch nicht um Normen und Erwartungshaltungen, sondern um Pierres individuelle Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung. Als französischer Erstsprecher kann Pierre in Brüssel an französischsprachigen Bildungsprozessen ohne Einschränkung partizipieren. In Brüssel fallen sprachliche und staatsbürgerliche Privilegien nicht unbedingt zusammen. Je nachdem, welche Erstsprache vorliegt, kann ein_e belgische_r Staatsbürger_in sprachliche Probleme haben, die sich negativ auf Bildungschancen auswirken und ein_e Nicht-Staatsbürger_in als Erstsprecher_in Vorteile genießen.

Pierre nimmt ab September an einem beruflichen Kurs auf Französisch teil und lernt weiter in einem Kurs Niederländisch. Beide Lernziele lassen sich getrennt voneinander und dennoch parallel verfolgen. Pierre muss in Brüssel nicht in einer Sprache, die er erst erlernt, berufliche Bildungsziele angehen. »Es geht nicht«, sagt er dazu, »dann hat man auch in dem beruflichen Kurs Probleme, weil man nicht gut verstehen kann«.

Für ihn schließen sich berufliche Lernprozesse und ein niedriges Sprachbeherrschungsniveau aus. In Brüssel gibt es berufliche Kurse in beiden offiziellen Brüsseler Sprachen. In Flandern hingegen sind berufliche Kurse auf Niederländisch. Sein Umzug nach Brüssel schafft deshalb durch die Wahlmöglichkeiten in beiden Sprachen eine Situation, in der Pierre seine Lernziele optimal verfolgen kann.

Die offizielle Zweisprachigkeit in Brüssel ist die Grundlage zweier nebeneinander existierender Bildungssysteme, eines in Französisch und eines in Niederländisch. Je nach Kursanbieter findet der Bildungsgang dann in einer der beiden Sprachen statt. Die Vermischung beider Sprachen innerhalb eines Bildungsinstituts oder gar eines Bildungsgangs ist nicht damit gemeint. Dasselbe gilt auch für

316 Interview mit Pierre, S. 2, Z. 46-50.

die akademische Ausbildung. So gibt es die französischsprachige Université libre de Bruxelles (ULB)³¹⁷ und die niederländischsprachige Vrije Universiteit Brussel (VUB)³¹⁸, deren Homepages beide zusätzlich nur noch in Englisch aufgerufen werden können, nicht jedoch in der anderen offiziellen Sprache Brüssels. Für die vollständige Inklusion in das Bildungssystem Brüssels ist die Kenntnis einer Landessprache ausreichend. In beiden Sprachen steht jeweils eine komplette Bildungsinfrastruktur zur Verfügung.

Nach Abschluss des beruflichen Kurses plant Pierre auch, seine Englischkenntnisse zu verbessern:

»Englisch spreche ich auch ein wenig. Ich kann Wörter und ich kann es eigentlich auch verstehen, das meiste. Es ist hier wichtig, dass man auch Englisch versteht, es gibt viele Personen, die Englisch sprechen, aus vielen europäischen Ländern. Wenn ich mit dem Berufskurs fertig bin und Niederländisch gut kann, versuche ich, auch Englisch besser zu lernen. Vielleicht kann ich aber im Verkauf auch mein Englisch verbessern und mich zuhause selbst ein bisschen unterrichten. Es gibt viele Kurse im Internet.«³¹⁹

»Es ist hier wichtig, dass man auch Englisch versteht«, sagt Pierre. Englisch ist keine Amtssprache, aber kann als eine »externe dominante Sprache« angesehen werden (NIEDRIG 2015: 76). Diesen Begriff nutzt Heike Niedrig, um die hohe Position der englischen Sprache im deutschen Bildungswesen zu erklären (vgl. ebd.). Er lässt sich analog aber auch auf die Situation in Brüssel übertragen. Englisch ist für Pierre in Brüssel nützlich, da es viele Sprecher_innen »aus vielen europäischen Ländern« gibt. Pierre hat bereits Englischkenntnisse, versteht die Sprache und kennt auch einzelne englische Wörter. Nach seinem primären Ziel, den Berufskurs im Verkauf erfolgreich zu absolvieren und währenddessen parallel weiterhin Niederländisch zu lernen, möchte er deshalb auch noch seine Englischkenntnisse verbessern. Hier setzt Pierre auf das pragmatische Lernen nebenbei im Arbeitsalltag durch den Kontakt mit Kund_innen, Arbeitskolleg_innen und Geschäftspartner_innen und auf selbstgesteuertes Lernen »zuhause« und »im Internet«.

Beide Sprachen, Niederländisch und Englisch, bezeichnet Pierre als »wichtig«. Bei der Bewertung macht er keinen wesentlichen Unterschied, durchaus aber beim Lernweg. Niederländisch erlernt er in formalen Lernprozessen, nimmt derzeit an einem Intensivkurs teil und konzentriert sich ganz auf das Lernen. Niederländisch hat für Pierre einen sehr hohen Stellenwert und er investiert viel Zeit. Englisch möchte er hingegen nicht durch die Teilnahme an einem Präsenzkurs erlernen, sondern sieht sein zukünftiges Berufsfeld, den Verkauf, als Lernort. Dort kann er

317 <https://www.ulb.be/>

318 <https://www.vub.be/>

319 Interview mit Pierre, S. 2, Z. 63-68.

»vielleicht« seine Kenntnisse verbessern und will es versuchen, wie er sagt. Auch seine Pläne vom selbstgesteuerten Lernen im häuslichen Umfeld und im Internet zeigen eine weniger starke Orientierung am Erreichen eines bestimmten Sprachbeherrschungsniveaus.

Englisch und Niederländisch haben für Pierre unterschiedliche Stellenwerte. Er charakterisiert die Englischsprecher_innen in Brüssel, für und mit deren Hilfe er sein Englisch verbessern möchte, als Personen »aus vielen europäischen Ländern«. So wie er sind auch sie keine Erstsprecher_innen. Englisch dient der Verständigung und ist Interaktionsmedium in Beruf und öffentlichem Raum, aber als externe dominante Sprache nicht Bestandteil der belgischen Identität.

Mit Rekurs auf Storch kann man unterschiedliche Lernerstrategien beschreiben (STORCH 1999: 22):

Pierre hat eine »metakognitive« Lernerstrategie, bei der er den verschiedenen Lernzielen unterschiedliche Prioritäten und dazu passende Lernwege zuschreibt. Französisch ist seine Erstsprache, Niederländisch hat erste Priorität und er erlernt es systematisch in einem Intensivkurs und später begleitend zu einem beruflichen Kurs. Englisch hält er für wichtig und plant das Erlernen in informellen Interaktionssituationen während der Berufsausübung. Hier verfolgt er eine »indirekte« »soziale« Strategie, bei der er Arbeitskontakte als Lernanlässe nutzen möchte. Das Erlernen des Niederländischen dient Pierre der Integration, das Verbessern seiner Englischkenntnisse dient der Kund_innenfreundlichkeit und ist eine berufliche Kompetenz. Pierre erzählt:

»Ich möchte in ganz Belgien arbeiten können, überall. Überall. Wo ich Arbeit finde, da gehe ich hin. Ich bevorzuge aber, in Flandern zu arbeiten. Ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. Als ich zuerst nach Belgien kam, hat man mich nach Flandern geschickt. Ich weiß wie die Flamen ... wie sagt man das ... wie die Flamen funktionieren (Anmerkung des Verfassers: Es könnte auch »arbeiten« bedeuten). In Wallonien, ich weiß nicht, wie die Wallonen funktionieren. Aber, wenn ich dort eine Arbeit habe, gehe ich dorthin. Aber wenn es dort Probleme gibt, weil ich nicht weiß, wie die Wallonen funktionieren, rechne ich damit, dass ich wieder nach Flandern komme. Wenn ich es selbst steuern kann, arbeite ich in Flandern. Also lieber arbeite ich in Flandern. Aber wenn ich in Wallonien eine Stelle bekomme, werde ich es dort machen.«³²⁰

Pierre wünscht sich eine Employability in ganz Belgien und hat die Bereitschaft, dort zu arbeiten, wo er die Möglichkeit dazu hat, auch wenn es sein eigentlicher Wunsch ist, in Flandern zu arbeiten. Er überlegt, wie er am besten in Worte fassen kann, warum er lieber dort arbeiten möchte. Nach seinem Umzug nach Belgien wurde er »nach Flandern geschickt«, hat also nicht selbst entschieden, in welche

320 Interview mit Pierre, S. 2, Z. 70-77.

Region er zieht. Durch seinen Aufenthalt dort hat er jedoch Erfahrungswissen über die Bevölkerung gesammelt, die er bei der Aufnahme einer Berufstätigkeit als Ressource nutzen möchte. Er weiß, »wie die Flamen funktionieren«, aber »weiß nicht, wie die Wallonen funktionieren«, ist seine Begründung für die Bevorzugung einer Stelle in Flandern.

Pierre geht von einer Unterschiedlichkeit der beiden Sprachgemeinschaften aus, die über die sprachlichen Unterschiede hinausgeht. Er betrachtet »die Flamen« und »die Wallonen« als zwei getrennte Gruppen, die sich durch unterschiedliche Handlungs- und Reaktionsmuster auszeichnen. Der Begriff, den Pierre nutzt, das französische Wort »fonctionner« kann sowohl »arbeiten« als auch »funktionieren« bedeuten. Bis er es nutzt, vergeht im Gespräch eine kurze Zeit des Nachdenkens und Innehaltens, während er um den richtigen Ausdruck ringt.

Pierre geht davon aus, dass dieses Wissen über die Fläm_innen ihm in Flandern zugutekommt und das Fehlen dieses Wissens über die Wallon_innen ihm in Wallonien zum Nachteil werden kann und daraus sogar Probleme entstehen könnten. Das Wissen ist für ihn handlungsrelevant. Fehlendes Wissen zeigt sich in unpassenden oder dysfunktionalen Handlungspraxen. Pierre scheint anzunehmen, dass er sich in Flandern eher dem Arbeitsleben anpassen kann und aus seinem Wissen Handlungen entstehen, die für seine Berufstätigkeit in Flandern förderlich wären.

Sprache und Kultur entkoppelt er voneinander. Als Erstsprecher der französischen Sprache wäre es sonst naheliegend, dass es ihm leichtfällt, in Wallonien zurechtzukommen. Pierre muss während seines Aufenthaltes in Flandern mit Deutungsmustern konfrontiert worden sein, die Zuschreibungen von Unterschiedlichkeiten der beiden Sprachgemeinschaften enthalten. Für Pierre handelt es sich nicht um reine Sprachgemeinschaften, sondern um zwei anders funktionierende oder arbeitende Gruppen, die an ihn als Bewohner und Arbeitnehmer unterschiedliche Erwartungshaltungen richten. Die Grundlage dieser Erwartungshaltungen sieht er in der Unterschiedlichkeit der Gruppen. Pierre konkretisiert diese Unterschiede nicht. Vielleicht ist ihm das gerade deshalb nicht möglich, weil er nur um die Deutungsmuster weiß, die eine Unterschiedlichkeit zum Inhalt haben, ein anderes Funktionieren, anderes Arbeiten, anderes Handeln, aber nicht die konkreten Unterschiede selbst.

Wenn das zuträfe, hätte Pierre in Flandern gelernt, dass es Unterschiede zwischen Fläm_innen und Wallon_innen gibt, aber nicht, welche Unterschiede es konkret sind. Die Unterschiede konstruiert er wie definierte Wesensmerkmale und nicht als lernbare Handlungsoptionen. »Aber wenn es dort Probleme gibt, weil ich nicht weiß, wie die Wallonen funktionieren, rechne ich damit, dass ich wieder nach Flandern komme«, sagt Pierre. Wären die Unterschiede Wissensbestände, könnte man sie sich aneignen und danach handeln und es wäre nicht erforderlich, Wallonien zu verlassen. Als Handelnder und derjenige, der zu diesem Handeln auch die Entscheidungen trifft, definiert er sich hier nicht. Er *rechnet damit*, dass er bei

Problemen in Wallonien, oder eher, mit den Wallon_innen, wieder nach Flandern kommt, als würde diese Entscheidung dann von jemand anderem getroffen. Man kann aus seinen Äußerungen schließen, dass Pierre Befürchtungen hat, er könne nicht nach Wallonien passen, auch wenn er den Versuch unternehmen würde, dort zu arbeiten, wenn er eine Stelle dort erhält. Er kommt nicht auf die Idee, dass er eventuell auch in Flandern Probleme bekommen könnte. Im Gegenteil: Er ist sich sicher, dass er mit seinem Wissen über die Fläm_innen dort gut zurechtkommt und Anforderungen erfüllen kann.

Vielleicht lassen sich die befürchteten Unterschiede zur wallonischen Sprachgemeinschaft als Vorurteile verstehen, die Pierre in Flandern gelernt hat und die jetzt Unsicherheiten auslösen. Pierre möchte zwar die Fähigkeit erwerben, überall in Belgien zu arbeiten, aber sein Ziel ist die Aufnahme einer Arbeit in Flandern. Er beherrscht zwar als Erstsprecher die Sprache Walloniens und verfügt damit bereits jetzt über die Voraussetzung, dort eine Arbeit aufzunehmen, aber seine Vorurteile über die Wallon_innen wirken wie eine Barriere. Umgekehrt ist die Situation in Bezug auf Flandern. Um dort zu arbeiten, muss er die niederländische Sprache noch besser erlernen. Sein Wissen um die Eigenheiten der Fläm_innen sieht er aber als die entscheidende Ressource, dort erfolgreich arbeiten zu können.

Nicht in Flandern, sondern in Brüssel möchte Pierre auch in Zukunft leben:

»Wohnen möchte ich in Brüssel. Brüssel in Flandern (lacht) ... ja, Brüssel in Flandern (lacht) Ich mag auch sehr das Leben in den kleinen Städten in Flandern. Ich fühle mich dort auch wohl, habe schon etwas die Umgebung kennengelernt. Und ich freue mich darauf, in diesem Land zu leben und zu bleiben.«³²¹

Pierre möchte in Brüssel leben, »Brüssel in Flandern«. Über diese Verortung der Stadt Brüssel muss er selbst lachen. Bekräftigend sagt er es erneut. Brüssel hat in Belgien als Brussels Hoofdstedelijk Gewest – Région de Bruxelles-Capitale dieselbe Rechtsstellung wie die Provinzen Flandern und Wallonien mit einem eigenen Parlament und einer eigenen Sprachsituation. Brüssel ist als einzige der drei Provinzen nicht durch eine ethnisierende oder kulturalisierende Bezeichnung gekennzeichnet und verweist auch nicht auf eine derart definierte Bevölkerung. Geografisch liegt Brüssel zwar in Flandern, gehört aber als eigene Provinz nicht dazu. Ebenso setzt sich Brüssel durch die offizielle Zweisprachigkeit von Flandern ab.

Dass Pierre nun Brüssel als »in Flandern« kennzeichnet, hat zwei Bezugspunkte: Er bekräftigt erneut, dass er Flandern den Vorzug vor Wallonien gibt und sich an den Fläm_innen und an Flandern orientiert und auch, dass er von dort aus eine Arbeitsstelle in Flandern finden kann, denn direkt hinter der Grenze des Brussels Hoofdstedelijk Gewest – Région de Bruxelles-Capitale liegt die Provinz Flandern. Von Brüssel als Wohnort aus lässt sich also in Flandern arbeiten. Das Leben in

321 Interview mit Pierre, S. 3, Z. 79-81.

den kleinen flämischen Städten, die Umgebung, die Pierre schon kennengelernt hat, gefällt ihm. Er ist in Belgien mobil, entdeckt seine Umwelt und macht sich ein Bild. Dass er gerade die niederländischsprachige Umgebung als Bezugspunkt wählt und sie bevorzugt, zeigt, dass die Sprache nicht die primäre Verbindung darstellt. Pierres Zukunft soll sich im niederländischsprachigen Flandern abspielen und als Wohnort wählt er das urbane und transnationale Brüssel »in Flandern«. Für Pierre eröffnen sich so die Möglichkeiten, in einer niederländischsprachigen, flämischen Umgebung Karriere zu machen und berufstätig zu sein sowie gleichzeitig in Brüssel ein Leben jenseits von Sprachgrenzen und kulturellen Eindeutigkeiten zu führen.

Lernprozesse und Kursgeschehen

Niederländisch zu erlernen erfordert einen hohen Einsatz:

»Man lernt Niederländisch gut in der Schule und erwirbt ein bisschen Übung. Man muss aber viel lernen. Ich konzentriere mich auf das Lernen. Und auch die Sprache selbst ist sehr schwierig. Es ist eine komplizierte Sprache mit einer komplizierten Aussprache und sehr diffizilen Grammatik.«³²²

Die formalen Lernprozesse empfindet Pierre als hilfreich. Vom Institut BON spricht er als »Schule«. Der Unterricht, wie er dort stattfindet, entspricht seinen schulischen Lernerfahrungen. Diese Form des Unterrichts ist ihm also vertraut und er kann sein Wissen um das *Wie* von Unterricht und Lernen als Ressourcen nutzen. Im Unterricht erwirbt er vorwiegend Wissen und nur »ein bisschen Übung«. Das Einüben und Festigen der Fertigkeiten steht also nicht im Vordergrund, sondern die Aneignung von Wissensbeständen. Generell beschreibt Pierre Niederländisch als »schwierig«, »kompliziert« und »diffizil«. Trotz des guten Unterrichts ist ein hoher Lerneinsatz notwendig. Aus der Erkenntnis der Notwendigkeit »man muss aber viel lernen«, folgt Pierres Fokus: »Ich konzentriere mich auf das Lernen«.

Pierre verfolgt eine »metakognitive« Strategie, setzt sich Ziele, überlegt, welcher Einsatz dafür notwendig ist und steuert seinen Lernweg (STORCH 1999: 22). Eine hohe »Lernerautonomie« (ebd.: 23) zeigt sich in dem eigenständigen Setzen von Zielen, wie etwa in Flandern in niederländischer Sprache zu arbeiten oder auch in Gesprächen einem Wechsel in die niederländische Sprache folgen zu können und seinen Lernprozess selbst in die Hand zu nehmen.

Pierre plant synchrone und diachrone Bildungsprozesse. Das erfolgreiche Erlernen des Niederländischen ist auf diesem Weg der erste zentrale Baustein. Zuerst konzentriert er sich ganz auf das Erlernen des Niederländischen in einem Intensivkurs. Dann nimmt er an einem beruflichen Kurs zum Thema Verkauf in französischer Sprache und zeitgleich an einem weiteren, nun begleitenden Nieder-

322 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 35-38.

ländischkurs teil. Danach plant er seinen beruflichen Einstieg im Verkauf in der niederländischsprachigen Umgebung von Brüssel. Zeitgleich zur beruflichen Tätigkeit möchte er seine Englischkenntnisse in Selbstlernprozessen verbessern und schließlich ein akademisches Studium in Marketing aufnehmen. Ob dieser Weg sich realisieren lässt und zum Erfolg führt, hängt davon ab, ob die einzelnen Zwischenziele erreicht werden, da sie aufeinander aufbauen. Die einzelnen Schritte sollen letztlich zu einer strukturierten Bildungs- und Berufskarriere führen.

Pierre erzählt zu den Unterrichtsmaterialien:

»Wir haben ein Buch in der Schule, wir bekommen Kopien, aus vielen verschiedenen Büchern, manchmal mit Illustrationen. Darüber sprechen wir. Oder aus Magazinen. Wir haben ein Lehrbuch und als Begleitung viele viele andere Kopien mit vielen Themen. Sehr gut organisiert.«³²³

Pierre spricht von den unterschiedlichen Printmedien, die im Unterricht zum Einsatz kommen. Ein Lehrbuch scheint eine Art roter Faden zu sein, so dass der Unterricht systematisch aufgebaut ist, aber durch weitere Materialien und Themen angereichert wird. Die zentrale Stellung des Lehrbuchs lässt sich aus der Äußerung ableiten, die zusätzlichen Kopien würden »als Begleitung« eingesetzt. »Sehr gut organisiert« ist der Unterricht mit diesen Materialien. Pierre ist also sehr zufrieden mit der beschriebenen Vorgehensweise, dem verbalen Austausch über die Inhalte und der thematischen Breite. Auch Hausaufgaben werden aufgegeben:

»Wir haben auch Aufgaben für zuhause, üben, Vokabeln, Grammatik. Es ist nicht schwierig das zu lösen, auch wenn man viel arbeiten muss. Nachdenken, reflektieren was wir lernen, aber es ist nicht schwierig.«³²⁴

Die Sprache als solche empfindet Pierre als schwierig, nicht jedoch die Erledigung der Hausaufgaben. Auch hier ist ein hoher persönlicher und zeitlicher Einsatz erforderlich, dann jedoch lassen sich die Hausaufgaben gut lösen. Pierre berichtet nicht vom Ausfüllen von Arbeitsblättern oder dem Schreiben von Texten und damit der praktischen Tätigkeit, die mit Hausaufgaben verbunden ist, sondern von dem kognitiven Tun, dem Nachdenken und Reflektieren.

Im ersten Satz spricht er als Kursteilnehmer für die Kursgruppe in der Wir-Form. Für alle Kursteilnehmer_innen gilt in Bezug auf die Hausaufgaben dasselbe. Sie werden ihnen aufgegeben und das gilt für alle Teilnehmer_innen gleichermaßen. Dann wechselt er ins verallgemeinernde »man«. Die Notwendigkeit, dass »man viel arbeiten muss« ist für Pierre überindividuell gültig. Der eigenen Lernerfolg hängt von der individuellen Erfüllung dieser Notwendigkeit ab, kann man

323 Interview mit Pierre, S. 2, Z. 57-59.

324 Interview mit Pierre, S. 2, Z. 59-61.

schlussfolgern. Dann wechselt er wieder in die Wir-Form und beschreibt die kognitiven Prozesse und seine Einschätzung des Schwierigkeitsgrades.

Pierre nutzt zur Unterstützung des Lernprozesses niederländischsprachige Medien:

»Ich kaufe mir niederländischsprachige Zeitungen. Ich schaue Sendungen im Kinderprogramm, das verstehe ich auch. Ohne Probleme. Am Anfang habe ich nicht viel verstanden. Aber es ist jetzt besser. Ich habe viel Niederländisch dafür studiert und gelernt.«³²⁵

Pierre spricht nicht von den kostenlos zur Verfügung stehenden Printmedien wie der Zeitung in der Metro, sondern er investiert Geld und kauft sich niederländischsprachige Zeitungen. Die thematische Bandbreite ist bei gekauften Zeitungen größer und die Auswahl richtet sich nach den eigenen Interessen.

Bei Kindersendungen macht Pierre die Erfahrung, dass er sie »ohne Probleme« versteht. Pierre nimmt eine Verbesserung des Hörverstehens wahr, denn »am Anfang« habe er »nicht viel verstanden«. Über einen längeren Zeitraum ist er dageblieben, diese Sendungen zu schauen, obwohl er am Anfang nicht viel verstanden hat. Nicht das Interesse an den Inhalten der Sendungen lässt ihn trotz anfänglicher Schwierigkeiten mit dem Verstehen dabeibleiben, sondern der über den einzelnen Inhalten stehende Zweck der Verbesserung des Hörverstehens. Pierre versteht nun die Kindersendungen »besser« und sieht diese Verbesserung in einem inhaltlichen Zusammenhang mit seinen Lernprozessen. »Dafür« hat er »viel Niederländisch« »studiert und gelernt.« Es geht ihm nicht um die Kindersendungen selbst, sondern darum, dass das verbesserte Hörverstehen etwas über die Verbesserung seiner rezeptiven Fertigkeit generell aussagt: Das sprachliche Niveau des Kinderfernsehens entspricht noch nicht dem hohen Niveau von Erwachsenenbildung und Beruf und eignet sich deshalb gut dazu, Grundkenntnisse im Hörverstehen zu verbessern.

Pierre sucht im urbanen Alltag nach Gelegenheiten, Niederländisch zu sprechen und nutzt sie auch:

»Im Bus, in Geschäften, wenn man an der Bushaltestelle jemanden etwas fragen möchte, man kann es versuchen auf Niederländisch. Ich tue das.«³²⁶

Es ist immer ein Versuch, im Brüsseler Alltag Niederländisch zu sprechen, da nur eine Minderheit niederländischsprachig ist. Pierre spricht in verallgemeinerter Form von der Möglichkeit, »man« könne Kontaktversuche auf Niederländisch unternehmen. Interaktionen mit unbekanntem Personen im öffentlichen Nahverkehr oder beim Einkaufen sind kurz, eher anonym. In diesen Situationen geht es um

325 Interview mit Pierre, S. 2, Z. 43-45.

326 Interview mit Pierre, S. 2, Z. 40-41.

konkrete, alltägliche Fragen. Schon mit einem elementaren Sprachbeherrschungsniveau ist diese einfache Interaktion denkbar. Die genannten Möglichkeiten, »man«, also jede_r, könne in diesem Kontext Fragen auf Niederländisch stellen, resümiert Pierre dann für sich: »Ich tue das«. Es gibt also auch die Möglichkeit, es *nicht* zu tun. Notwendig ist nicht nur die Fertigkeit, sondern auch der Entschluss, auf Niederländisch zu interagieren.

Pierres Verständnis von Inburgering und Integration

Pierre erzählt:

»Bei BON bin ich für den Integrationskurs (»cours d'intégration«), dort sind Leute aller Nationalität. Aus allen Ländern, Belgien, Osteuropa, Südamerika, alle Länder.«³²⁷

Pierre nutzt statt des niederländischen Wortes *Inburgeringstraject* den Begriff *cours d'intégration*, also *Integrationskurs*. Es geht ihm aber nicht um die *Integration von Ausländer_innen* in ein nationalstaatliches Gebilde, denn am Integrationskurs nehmen auch Belgier_innen teil. »Aus allen Ländern« kommen die Teilnehmer_innen und Belgien ist selbst eines dieser Länder. Dieser *cours d'intégration* ist keine ausländerpädagogische Maßnahme. Pierres Verständnis von Integration weist über seine eigene Person hinaus:

»Es geht nicht nur um die Nachbarn oder Freunde. Es ist wichtig, für das eigene Leben, aber auch für Belgien, dass Niederländisch gesprochen wird und alle es verstehen.«³²⁸

»Nicht nur um die Nachbarn oder Freunde« geht es, sondern auch um das »eigene Leben« und »Belgien«. Wenn es für Belgien als Staat wichtig ist, »dass Niederländisch gesprochen wird« und »alle« in der Bevölkerung »es verstehen«, geht es um die Gleichwertigkeit beider Sprachen, Französisch und Niederländisch, als nationale Norm. In diesem Sinne geht es eher um die nationale Integrität eines föderalen Landes mit verschiedensprachigen Landesteilen als um Pierres individuelle Integration in die Gesellschaft.

Pierre wünscht einerseits die Erweiterung seiner individuellen sprachlichen Möglichkeiten in Alltag und Beruf. Andererseits ist ihm die Aufrechterhaltung und Unterstützung der nationalen Norm der belgischen Mehrsprachigkeit durch die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung wichtig. Dieses Anliegen schließt Belgier_innen ein und ist kein migrantisches Thema.

327 Interview mit Pierre, S. 3, Z. 34-35.

328 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 14-15.

Kennzeichen der Fallstruktur

Pierre ist ein junger Mensch zu Beginn seiner beruflichen Laufbahn. Dass er aus Kinshasa nach Brüssel zieht, hat für ihn etwa dieselben Folgen für Bildung und Beruf, wie ein Zuzug aus den Städten Dinant, Liège, Genf oder Bologne: Aus einer französischsprachigen kommt er in eine offiziell zweisprachige Stadt, in der er die dominante Sprache als Erstsprecher spricht und ausloten muss, welche genaueren Sprachkenntnisse er in welchem sozialen Kontext benötigt.

Die biografischen Pläne, die er entwickelt, ergeben sich nicht allein aus dem Umzug nach Belgien, sondern auch aus seiner biografischen Situation. Die Suche nach geeigneten Wegen, in einen Beruf einzusteigen und sich eine Zukunft aufzubauen, sind nicht Folgen des Umzugs nach Brüssel, sondern stehen sowieso an, wenn die Schule abgeschlossen ist und jemand am Anfang einer Berufslaufbahn steht. Der Umzug von Kinshasa nach Brüssel erfolgte zu dem Zweck des Aufbaus eines eigenen Lebens in Belgien und der Teilnahme an Bildung.

Die Lebensphase der Suche nach Bildungs- und Berufschancen korreliert mit einer Findungsphase in Bezug auf das Leben und Arbeiten in Belgien. Pierre lotet aus, welche Konstellationen für ihn günstig sind, wie und wo er sich wohlfühlt und wie eventuell Leben und Arbeiten in den verschiedenen Regionen zu kombinieren sind, um seine Ziele zu erreichen.

Pierre kann nicht auf ein verwandtschaftliches oder transnationales Netzwerk in Belgien zurückgreifen.

Von seinem ersten belgischen Wohnort nimmt er die Überzeugung mit, dass er Niederländisch lernen möchte, um sich zu integrieren. Als Erstsprecher der französischen Sprache verfügt Pierre über eine wertvolle Ressource, die er zur Planung seines Werdegangs nutzt. Sein Plan ist, nach Absolvierung des Niederländischkurses einen beruflichen Kurs in französischer Sprache zu absolvieren und gleichzeitig weiter Niederländisch zu lernen.

Integration ist für Pierre aktives Handeln. Er selbst hat entschieden, Niederländisch zu lernen und ist derjenige, der sich integriert. In Flandern bekam er das Gefühl, er sei in der Pflicht, Niederländisch zu erlernen, unternahm bereits erste Versuche, sich Unterricht zu organisieren und ist nun von der Nützlichkeit der Sprache im offiziell zweisprachigen Brüssel überzeugt. In Brüssel benötigt Pierre eigentlich nur seine Erstsprache, um zu arbeiten und an der urbanen Alltagskommunikation zu partizipieren. Für Pierre geht es aber um mehr, denn seine Bezugspunkte für die Integrationsbemühungen sind die offizielle Zweisprachigkeit und Belgien als Ganzes. Die Norm der Gleichheit und Gleichberechtigung aller Sprecher_innen der beiden offiziellen Sprachen Brüssels prägt Pierres Auffassung. Es ist nicht nur sein Wunsch, im urbanen Alltag zu verstehen und verstanden zu werden, sondern er möchte auch die sprachliche Fertigkeit erwerben, sich der vom_von der Interaktionspartner_in gewählten Sprache anzupassen. Das wird nicht von ihm

gefordert, sondern es ist eine Art des Entgegenkommens und der Wertschätzung, die er dem_ der Interaktionspartner_in dadurch zeigt.

Die offizielle Zweisprachigkeit Brüssels, die sich aus der Gleichberechtigung der beiden großen als Sprachgemeinschaft verstandenen Gruppen der Fläm_innen und Wallon_innen ableitet, interpretiert Pierre als Norm der Zweisprachigkeit der einzelnen Personen, die Brüssels Bevölkerung bilden. An dieser Norm orientiert er sich.

Pierre möchte durch den Erwerb der niederländischen Sprache auch seinen möglichen Handlungsradius vergrößern und die Möglichkeit bekommen, überall in Belgien einer Arbeit nachzugehen. Pierre verfügt über eine Arbeitserlaubnis und schreibt seinen eigenen Bemühungen zu, dass er sie erhalten hat. Er empfindet sich als unabhängiger, selbstständiger Bewohner Brüssels, der seine Pläne eigenständig angeht. Von Abhängigkeiten oder Restriktionen berichtet er nicht. Von Anpassungsforderungen oder einem Integrationsdruck sagt er auch nichts. Im Gegenteil: Er verortet »Brüssel in Flandern«, statt den offiziellen Status als Brussels Hoofdstedelijk Gewest – Région de Bruxelles-Capitale wiederzugeben. Er tut dies zwar mit einem Augenzwinkern, aber nimmt sich selbstbewusst die Freiheit, Brüssel in Flandern zu verorten und seine Zukunftswünsche zum Ausgangspunkt zu machen, denn in Brüssel möchte er wohnen und in Flandern arbeiten.

Pierre differenziert zwischen Wallon_innen und Fläm_innen und unterstellt Unterschiede in der Wesensart. In Flandern kommt er gut zurecht, glaubt er, weil er weiß, wie die Fläm_innen funktionieren. Es ist eine Art Kulturalisierung oder Ethnisierung, die Pierre vornimmt. Für ihn sind Fläm_innen und Wallon_innen zwei in sich homogene Gruppen, die bestimmte Gemeinsamkeiten haben. Diese Überzeugung bringt er von seinem ersten belgischen Wohnort in Flandern mit nach Brüssel. Wahrscheinlich handelt es sich um statisierte Deutungsmuster, die Pierre dort vermittelt bekam. Pierre argumentiert zum Charakter von Belgien und Brüssel in erster Linie mit der Sprachsituation. Nur im Zusammenhang mit seinem zukünftigen Arbeitsort in einem der beiden Landesteile unterstellt er große Unterschiede, die für ihn gar nicht fassbar sind und die er nicht näher ausführen oder erläutern kann. Es sind in erster Linie Erfahrungswerte, die aus der Konfrontation mit statisierten Deutungsmustern entstehen und nicht aus der Konfrontation mit diesen zwei als unterschiedlich konstruierten Gruppen.

Kulturelle Integration ist nach diesem Verständnis nur in einem der beiden großen Landesteile möglich. Die Gegensätzlichkeit der Kulturen oder Ethnien mit ihren Eigenheiten betreffen zwei statisierte Gruppen. Pierre sagt nicht etwa, seine eigene Kultur oder seine eigene Wesensart stünde im Gegensatz zu einer »einheimischen«, sondern zwei belgische Kulturen stehen sich gegenüber und sind nicht kongruent. Er nutzt das Konstrukt dieser Wesensarten zum Othering. »Die anderen«, deren Kultur fremd ist und man nicht weiß, wie sie funktionieren, sind in diesem Fall die Wallon_innen.

Die Mechanismen des Othinging funktionieren immer auf die gleiche Weise. Gruppen werden mit einenden Merkmalen beschrieben und auf diese Weise konstruiert. Und sie werden mit einer Wertung belegt. Es wirkt wie ein logischer Schluss, dass er, wenn die Fläm_innen und Wallon_innen unterschiedlich sind und er die Wesensart der einen Gruppe kennt, er die der anderen Gruppe nicht kennt. Die Unterstellung der Gegensätze übernimmt er aus Flandern, inhaltliche Konkretisierungen, worin dieses Anderssein besteht, nennt er jedoch nicht.

Die Sprache ist es nicht, denn Pierre hätte in Wallonien einfachen sprachlichen Zugang über seine Erstsprache Französisch. Die Eigenheiten der Wesensart, die er den Wallon_innen unterstellt, lassen sich durch sprachliche Inklusion nicht aufheben. Auch eine Anpassung ist nicht einfach möglich, denn dann würde Pierre ja nicht davon sprechen, dass er bei Schwierigkeiten Wallonien wieder verlassen würde. Die Probleme, die er dort durch die Eigenheiten der Wallon_innen erwartet, wären also nur durch seinen Wegzug lösbar. Die unterschiedlichen Wesensarten werden als auf Dauer gestellte Eigenheiten konstruiert und in Gegensätzlichkeiten gefasst. Die Wallon_innen sind die anderen, die den Fläm_innen und auch Pierre gegenübergestellt sind.

Man kann hinter Pierres Argumentation das Konstruktionsmuster jeder Kulturalisierung finden. Es unterstellt, die Angehörigen einer Gruppe handelten innerhalb einer Kultur und nicht innerhalb eines gemeinsamen Alltags und geteilten Sozialraums. Pierre übernimmt ein Deutungsmuster aus Flandern, das zur Aufrechterhaltung einer kulturell verstandenen Gegensätzlichkeit zweier großer Sprachgemeinschaften dient. Er selbst rechnet sich der flämischen Kulturgemeinschaft zu, denn er teilt ihre Wesensart, ihre Art zu funktionieren, hat aber an den Privilegien, die ihm eine Zugehörigkeit sichern würde, keinen Anteil. Als französischer Erstsprecher fehlt ihm genau das Merkmal, das eigentlich zum Konstituens der präferierten flämischen Sprachgemeinschaft wird – die niederländische Erstsprache. Die statisierten Deutungsmuster zur Gegensätzlichkeit der Sprachgemeinschaften über die Sprache hinaus sind bezüglich der Neuankömmlinge eine Barriere. Die Identifizierung mit einer der beiden Sprachgemeinschaften zieht eine Grenze zur anderen. Pierre hat mit der französischen Erstsprache ein Merkmal, das der anderen Sprachgemeinschaft zugeschrieben wird.

Im Hinblick auf eine chancenreiche Biografie wird die Übernahme statisierter Deutungsmuster, die den »Einheimischen« Privilegien sichern, dysfunktional. Denn Anteil an den statisierten Privilegien erhält Pierre nicht, stellt sich aber unter dieselben Grenzziehungen wie die statisierten Fläm_innen, die über diese Privilegien verfügen. Für Pierre sind sie Einschränkungen des Handlungsradius, denn durch sie ist er weniger offen für etwa einen Stellenantritt auch in Wallonien, der für ihn eine Notlösung wäre.

Das Othinging enthält zwar pauschalisierende und bewertende Aussagen über eine konstruierte Gruppe der anderen, aber die Auswirkung betrifft in diesem Fall

Pierre selbst. Es ist sein Arbeitsleben, das begrenzt wird, das sich auf einen Landesteil beschränken soll. Er identifiziert sich mit der Flämischen Gemeinschaft, teilt aber seine Erstsprache mit der Wallonischen Gemeinschaft. Die Verbindungen, die sich über ihn zwischen den beiden Gemeinschaften herstellen und deutlich machen, dass es sich bei den zugeschriebenen Gegensätzlichkeiten um Konstrukte handelt, die gerade durch Neuankömmlinge dekonstruiert und überwunden werden können, behindern Pierre eigentlich in seiner beruflichen Entfaltung. Die Deutungsmuster, die die Privilegien der Angehörigen der statisierten In-Group aufrechterhalten, wirken hier sogar an der Entprivilegierung eines Neuankömmlings mit, obwohl die Deutungsmuster ihn als Neuankömmling gar nicht meinen. Die Deutungsmuster zu den beiden großen Sprachgemeinschaften in Belgien haben diese Entprivilegierung als eine Art nicht-intendierter Nebenfolge.

Kulturalisierungen greifen über die mit ihnen definierte Gruppe hinaus und erfassen einen größeren Kontext. Sie beeinflussen auch den Alltag, das Leben und die Chancen von Personen, die außerhalb dieser Konstrukte stehen. Es sind also nicht nur die Deutungsmuster zu Migration und Migrant_innen, sondern auch die zu statisierten Gruppen, die das Leben von Neuankömmlingen beeinflussen und begrenzen.

5. Fazit – Acht Fallstudien, Integrationskurs und Inburgeringstraject im Vergleich

5.1 Erwachsenenbildung, Integrationspflicht und Lebensweltbezug

Siebert charakterisiert Erwachsenenbildung folgendermaßen:

»Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sind (auch) Schonräume mit reduziertem Handlungs- und Entscheidungsdruck, in denen ein Probedenken und Probehandeln, eine heuristische Neuorientierung möglich sind.« (SIEBERT 2002: 46)

Lebenswelt als pädagogische Kategorie veranschaulicht Siebert mit einem Zitat von Tietgens:

»Lebenswelt als eine Sinnkonstruktion bringt eine Wirklichkeit in die Lernsituation, die von subjektiven Erfahrungen geprägt ist, die aber auch das Unnachgiebige der Welt in sich aufgenommen hat.« (Tietgens 1981, S. 127) »¹ (SIEBERT 2002: 47)

Grundlage dieser Studie sind Interviews mit acht Teilnehmer_innen an Integrationskursen, vier im Ruhrgebiet und vier in Brüssel. Die Interviews wurden im empirischen Teil dieser Studie als Fallstudien analysiert. Die acht Fallstudien sollen jetzt kritisch diskutiert und im Hinblick auf ihren Beitrag zu einem postmigrantischen *emanzipatorischen Reflexionswissen* (vgl. BAROS 2010: 376) untersucht werden. Die Zitate von Siebert zu Erwachsenenbildung und Lebenswelt dienen als Analyseinstrumente:

- Welche Möglichkeiten zur heuristischen Neuorientierung zeigen sich?
- Gibt es Handlungs- und Entscheidungsdruck und an welchen Variablen machen sie sich fest?
- An welchen lebensweltlichen Sinnkonstruktionen wird der Einfluss der Unnachgiebigkeit der Welt greifbar?

1 Siebert nennt im Literaturverzeichnis folgende Quelle: »Tietgens, Hans: Die Erwachsenenbildung. München 1981« (SIEBERT 2002: 82).

Drei der vier Interviewten im Ruhrgebiet waren zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtet. Bei einigen lagen die eigenen Bildungsinteressen quer zum Integrationskurs und mussten aufgeschoben oder ad acta gelegt werden. Versagensängste gab es dort, wo ein Misserfolg beim Abschlusstest bedeuten konnte, dass die benötigte Arbeitserlaubnis zur Existenzsicherung der Familie nicht erteilt wird.

Durch die Androhung negativer Sanktionen entstehen »Furcht vor Misserfolg« und das »Bedürfnis nach Strafvermeidung« (STORCH 1999: 328f.). Beide sind aber nicht geeignet, das Lernen zu fördern (vgl. ebd.: 329). Storch empfiehlt, um der Gefahr der Furcht vor einem Misserfolg bei Schüler_innen zu begegnen, objektive Kriterien des Lernfortschritts durch eine Orientierung an individuellen Fortschritten zu ersetzen (vgl. ebd.). Diese Empfehlung ließe sich auch auf den Integrationskurs übertragen. Der heutige Integrationskurs schließt jedoch mit einer standardisierten Prüfung anhand der Vorgaben zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und einem Multiple-Choice-Test zum Orientierungskurs ab. An den Erfordernissen des Abschlusstests orientieren sich die Lernziele. Ein Wechsel zu einem individuellen Bewertungsmaßstab ist unter dieser Voraussetzung nicht möglich. Auch eine Entkopplung des Integrationskurses vom Ausländerrecht ist nicht unmittelbar möglich, denn die rechtlichen Vorgaben sind verbindlich. Um die Empfehlung umsetzen zu können, müssten wesentliche Prämissen des Integrationskurses geändert werden.

In den Interviews im Ruhrgebiet hat sich gezeigt, dass es Furcht vor Misserfolg und negativen Sanktionen gab und parallel eine große intrinsische Lernmotivation. Nimmt man den Befund ernst, dass Furcht vor Misserfolg und Strafe nicht lernförderlich sind, entsteht die intrinsische Motivation nicht durch den behördlichen Druck, sondern ihm zum Trotz. Neben den individuellen Wünschen und Zielen, die sich mit dem Sprachenlernen verknüpfen, bedarf es einer zusätzlichen, psychischen Bewältigungsstrategie, dem Druck standzuhalten und nicht daran krank zu werden. Inci zeigte durch den Druck ausgelöste psychosomatische Beschwerden, die zu einem Krankenhausaufenthalt führten.

Die Verpflichtung der Interviewten zur Kursteilnahme und zum Bestehen des Kurses hatte auch Auswirkungen auf die Interaktion mit den Ämtern. Die Interviewten gaben Aussagen wieder, deren Inhalte als Forderungen oder Anweisungen zu verstehen sind:

»Wegen meinem Ausweis muss ich einen Deutschkurs machen, muss teilnehmen.«²

2 Interview mit Inci, S. 1, Z. 3-4.

»Das Ausländeramt hat mir gesagt, du musst den Integrationskurs machen, deshalb komme ich hierher.«³

»Wegen dem Aufenthalt, dieser Kurs ist richtig gesetzlich, das wusste ich ja nicht. Sie haben mich gefragt, ob ich in Deutschland schon einen richtigen Deutschkurs hatte. Hatte ich nicht, und jetzt richtig mit Prüfung.«⁴

»Ich bekam einen Brief und ich ging zusammen ins Jobcenter, mit meinem Vater. Und dann hat mein Vater gesagt, ich muss Deutsch lernen. Und dann, habe ich den Brief vom Arbeitsamt bekommen, ich muss in einen Deutschkurs.«⁵

Aus Sicht der linguistischen Pragmatik handelt es sich um »direktive Sprechakte«, also um »Forderungen« an den_die Adressat_in (LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004: 218). Die verpflichteten Teilnehmer_innen erlebten mit den Behörden eine Interaktionssituation, die ein Machtgefälle transportiert, das sich als asymmetrische Interaktion in direktiven Sprechakten zeigt. Die direktiven Sprechakte erfüllen eine Doppelfunktion: Durch die Sprechakte erfahren die Interaktionspartner_innen sowohl von den an sie gerichteten Forderungen als auch vom Machtgefälle, in dem sie sich in der Beziehung mit den Ämtern befinden.

Direktive Sprechakte sind aber nicht nur bei der Verpflichtung zur Teilnahme bestimmend, sondern auch bei der Information der Teilnehmenden über die Nichtanerkennung im Ausland erworbener Bildungsabschlüsse:

»Ich habe auch ein Zeugnis gekriegt und den Beruf gelernt, das haben sie angeguckt und gesagt, das bringt hier nix, du musst trotzdem den Tagesmamakurs machen. Ich möchte sowas machen. Und Kursdauer zwei Wochen, haben sie mir gesagt. Wegen Tagesmamakurs musst du den Deutschkurs machen. Ich habe gesagt, beides ist mir zu viel, kann ich nicht. Ich habe zuhause zwei Kinder, habe ich gesagt. Und ich muss Geld verdienen. Ja okay, das Ausländeramt hat mir gesagt, du musst den Integrationskurs machen.«⁶

»In diesen Kurs hat mich das Ausländeramt geschickt und hat gesagt, wegen dem Tagesmamakurs musst du erst einen Deutschkurs machen und dann den Tagesmamakurs.«⁷

Hier berichtete Inci, die zur Teilnahme verpflichtet wurde, darüber, dass sie an ihre berufliche Biografie nur anknüpfen kann, wenn sie erst am Integrationskurs

3 Interview mit Inci, S. 2, Z. 42-43.

4 Interview mit Inci, S. 2, Z. 46-48.

5 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 70-72.

6 Interview mit Inci, S. 2, Z. 41-45.

7 Interview mit Inci, S. 2, Z. 39-41.

und dann am Tagesmütterkurs teilnimmt, da ihr türkisches Zeugnis in Deutschland nicht anerkannt wird. Beim Amt gab es lediglich einen kurzen Blick auf das Zertifikat und kein Verfahren nach dem Anerkennungsgesetz und keine weitere Recherche oder Übersetzung des Dokuments, um überhaupt eine mögliche Verwertbarkeit festzustellen. Inci erlebte beim Amt nicht die Prüfung ihrer Zeugnisse, sondern eine Entwertung ihrer Unterlagen, ohne dass eine Prüfung überhaupt vorgenommen wurde. Inci verhandelte mit dem Amt und wollte ihr eigenes Bildungsziel verfolgen und sofort am Tagesmütterkurs teilnehmen. Das Amt ließ sich darauf aber nicht ein, sondern verordnete die Teilnahme am Integrationskurs und teilte ihr diese Entscheidung in einer Direktive mit.

Inci machte die Erfahrung, dass ihre Wünsche und Vorstellungen, aber auch persönliche Belastungssituationen bei dieser Entscheidung keine Rolle spielen und das Amt die Entscheidung allein traf. Der direktive Sprechakt war das Mittel der Wahl, die alleinige Entscheidungsmacht der Behörde und die Maßnahmen mitzuteilen, an denen Inci teilzunehmen hatte.

Bei Sirada war es nicht ein beruflicher Bildungsabschluss, sondern der Abschluss der allgemeinbildenden Schule, der nicht anerkannt wurde:

»Also ich habe in Thailand vergleichbar Hauptschulabschluss, aber in Deutschland zählt das nicht, meine ... das ist anders, zum Beispiel in Thailand wenn du eine vier hast bist du gut, aber in Deutschland wenn du eine eins hast, bist du gut, mit Punkten und so ist das anders. Und dann hat die (*Anmerkung des Verfassers: eine Angestellte beim Amt*) gesagt, es geht nicht so in Deutschland. Ich muss nochmal Schule machen in Deutschland und dann eine Ausbildung versuchen. Also ich habe auch wie viele Ausländer ein Problem, weil wir wohnten nicht in Europa, sondern in Asien, und da gibt es viele Unterschiede.«⁸

Die Direktiven des Amtes bezogen sich auf den Bildungsweg, den Sirada einschlagen *muss*, um eine berufliche Chance zu bekommen. Die Zuteilung von Chancen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt vermittelten sich hier auch über behördliche Anweisung.

Auch Volodymyr machte die Erfahrung, dass er neu anfangen und alles neu lernen *muss*:

»Ich habe an der Universität in der Ukraine gelernt, und ich hatte einen guten Beruf, Rechtsanwalt. Aber hier muss ich neu anfangen, ich muss alles neu lernen. Das geht nicht, das hier auszuüben.«⁹

Aus den direktiven Sprechakten von Behördenvertreter_innen wurden auf der Seite der Interviewten »kommissive Sprechakte«, die »Verpflichtungen« ausdrücken

8 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 116-121.

9 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 17-18.

(LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004: 218). Die zahlreichen Äußerungen der Interviewten, die mit der Wendung »ich muss« begannen, sind Reaktionen auf die Direktiven:

»Deshalb muss ich richtig viel arbeiten. Jetzt muss ich das hier bestehen. Ganz wichtig. Und wenn ich den Kurs nicht bestehe, muss ich den nochmal machen, glaube ich. Kann nicht arbeiten. Was dann passiert, ist nicht richtig bekannt. Das ist Angst.«¹⁰

»Und erstmal muss ich den Kurs schaffen. Sonst kriege ich meine Arbeitserlaubnis nicht. Ich kriege, weil mein Mann ohne Arbeit ist, immer zwei Jahre. Oder du musst eine richtige Arbeit haben, oder wenn ich diesen Kurs geschafft habe.«¹¹

Die machtasymmetrische Beziehung zwischen den Behörden und den Interviewten spiegelt in der Interaktionssituation die Befunde zum gesellschaftlichen Verständnis von Integration in Deutschland als Integrationspflicht und Integrationsleistung. Integration wird verstanden als zu erbringende Leistung der migrierten Personen, die mit kommissiven Sprechakten auf die behördlichen direktiven Forderungen antworten.

In der Machtasymmetrie gibt es kein Integrations*angebot*, sondern nur eine *pflicht*. Sie zeigt sich auf zweierlei Art: Erstens in behördlichen Direktiven wie einer Verpflichtung zur Kursteilnahme mit Androhung von Sanktionen und zweitens als Aufzeigen eines einzigen Bildungsweges zur Erlangung beruflicher Chancen. Um diese Verengung des Bildungsweges zur Erlangung von Chancen zu verdeutlichen, kommen »repräsentative Sprechakte« zum Einsatz, die »Ansprüche auf wahre Darstellung der Welt« erheben (ebd.). Beispielhaft sind Aussagesätze, die die Interviewten als »das geht hier nicht, das auszuüben« oder »aber in Deutschland zählt das nicht« reproduzierten.

Die fehlende Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen, hier verursacht durch fehlende Anerkennungsverfahren beziehungsweise über fehlende Informationen dazu, wird zur individuellen Unterqualifikation.

2012 bis 2013 wurde ein Rechtsstreit zwischen einer US-Amerikanerin, die zu ihrem Ehemann nach Deutschland gezogen war, der dort befristet arbeitete und dem zuständigen Landratsamt, das sie zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtete und davon die Erteilung eines Aufenthaltstitels abhängig machte, gerichtlich verhandelt (Urteil vom 07.03.2013; M 12 K 12.5497; Verwaltungsgericht München). Sie verfügte über einen amerikanischen Bachelor of Science in Agriculture. Das Landratsamt hingegen wies ihre akademische Ausbildung zurück:

10 Interview mit Inci, S. 2, Z. 49-51.

11 Interview mit Inci, S. 2, Z. 37-39.

»Der von der Klägerin erworbene Bachelor of Science in Agriculture sei nicht einem Hochschul- oder Fachhochschulabschluss nach deutschem Recht gleichwertig. Der Abschluss sei nicht im Informationsportal zur Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen bei der Kultusministerkonferenz aufgeführt. Bei ähnlichen Abschlüssen werde für die Vergleichbarkeit eine Mindeststudierendauer von 4 Jahren vorausgesetzt, die Klägerin habe nur drei Jahre studiert (Anlage, Bl. 54 der Gerichtsakte).«¹²

Letztlich kommt es bei der Argumentation der verpflichtenden Behörde und der abschließenden Entscheidung des Gerichts zugunsten der Klägerin – die nicht am Integrationskurs teilnehmen musste – zu einer Unterscheidung bei der Bewertung ihres akademischen Studienabschlusses:

»2. Die Klägerin erfüllt im Übrigen ohnehin den Regelfall des § 4 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 lit. a IntV. Sie verfügt über einen Bachelorabschluss der University of Arizona. Dieser kann zwar nach den Vorschriften der Kultusministerkonferenz in Deutschland nicht ohne weiteres als Bachelorabschluss in Deutschland anerkannt werden, stellt aber dennoch mindestens eine »entsprechende Qualifikation« i. S.v. § 4 Abs. 2 Satz 2 IntV dar. Diese Vorschrift ist ihrem Wortlaut sowie ihrem Sinn und Zweck nach nicht so auszulegen, dass eine Anerkennung im Sinne der Vorgaben der Kultusministerkonferenz möglich sein muss. Es geht nur um die Frage des Integrationsbedarfs, für die weitere Maßstäbe zu setzen sind als für die Anerkennung von Schul- und Hochschulabschlüssen – etwa zum Zwecke der Berufsausübung in Deutschland. Der Wortlaut des § 4 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 lit. a) IntV spricht von »entsprechender Qualifikation« und nicht von einem »entsprechenden Abschluss« oder gar einer »anererkennungsfähigen Qualifikation«.«¹³

Das Gericht differenziert zwischen zwei Fragen bei der Bewertung von ausländischen Qualifikationen: Der nach der Anerkennung der Gleichwertigkeit im Sinne der Vorgaben der Kultusministerkonferenz und der nach dem Integrationsbedarf. Beides ist nicht kongruent. Der klagenden US-Amerikanerin kommt ihr Studienabschluss zur Frage der Integration zugute, obwohl er nicht formal als Hochschulabschluss anerkannt wird. Die Frage dieser Differenzierung wäre auch bei Volodymyr zu prüfen gewesen.

Auch weitere Fragen, wie die Erziehung minderjähriger Kinder, aus der ein besonderer Integrationsbedarf abgeleitet wird, sowie ein transnationaler Lebensstil kommen zur Sprache und fallen positiv ins Gewicht. Das Gericht stellt fest:

»Die Klägerin hat substantiiert vorgetragen, dass sie ihren Mann begleitet, der aufgrund seiner Tätigkeit in einem internationalen Unternehmen oftmals für je-

12 <https://openjur.de/u/623370.html>, Fußnote 22.

13 <https://openjur.de/u/623370.html>, Fußnote 35.

weils ein bis drei Jahre ins Ausland entsandt wird. Sie hat dargelegt, dass sie dementsprechend schon in den Niederlanden, Schweden usw. gelebt und diese Länder jeweils nach spätestens drei Jahren wieder verlassen hat. Aus der Tatsache, dass sie auch die früheren Auslandsaufenthalte nach spätestens drei Jahren beendet hat, ergibt sich schon in der Sache ein geringes Bedürfnis, dass die Klägerin landeskundliche Kenntnisse erwirbt und einen Nachweis des Sprachniveaus B1 erbringt. Außerdem sprechen die Erfahrungen, die sie auf diese Weise in den verschiedenen Ländern gemacht hat und ihre selbständige Teilnahme an Deutschkursen bei der Volkshochschule stark dafür, dass auch in ihrer Person kein Bedarf für einen Integrationskurs begründet ist. Demzufolge ist der Integrationsbedarf erkennbar gering. Aus denselben Gründen kann auch aus der Tatsache, dass sie zwei Kinder hat, nicht auf ein Integrationsbedürfnis geschlossen werden (vgl. VG Neustadt (Weinstraße), U.v. 9.12.2010 ö 2 K 870/10 – juris – Rn 20). Die Kinder besitzen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit und es liegen keine Hinweise darauf vor, dass die Kinder länger als die Eltern in Deutschland bleiben, bzw. schon darauf, dass die Kinder weiterer Unterstützung bei ihrer Integration durch die Mutter bedürfen. Insgesamt erscheint eine Teilnahmeverpflichtung im Falle der Klägerin unverhältnismäßig.«¹⁴

Das Gericht erkennt an, dass Kinder nicht in jedem Fall auf die Unterstützung der Eltern bei ihrer Integration angewiesen sind. Ein transnationaler Lebensstil und die Erfahrung, bereits in mehreren Ländern gelebt zu haben, werden vom Gericht genauso als Nicht-Vorliegen der Notwendigkeit einer staatlichen Hilfe zur Integration anerkannt wie die Eigeninitiative und die Selbststeuerung von Sprachlernprozessen.

Die Interviewten dieser Studie haben keine Gerichte bemüht und Entscheidungen der Behörden nicht infrage gestellt. Direktive und repräsentative Sprechakte bei der Bekanntgabe von behördlichen Entscheidungen erwecken erst einmal den Anschein, sie seien letztgültig und nicht anfechtbar. Was ein Rechtsstaat ist, erfahren die Integrationskursteilnehmenden erst später im Orientierungskurs. Die klagende US-Amerikanerin verfügt über das notwendige finanzielle und kulturelle Kapital, um sich erfolgreich gegen die Teilnahmeverpflichtung wehren zu können. Die Klägerin hat ausreichende Ressourcen und Kenntnisse über ihre Rechte und den Rechtsstaat, um sich durchzusetzen. Den Interviewten dieser Studie fehlte ein_e Dolmetscher_in, ein_e Sozial- und Rechtsberater_in. Sie hatten keine Zugänge zu Wissen und Mitteln, wie man Behördenentscheidungen auf dem Rechtsweg prüfen lassen kann. Diese fehlenden Zugänge könnten Auswirkungen klassistischer Benachteiligungen sein. Die Verfügbarkeit über finanzielles, kulturelles und soziales Kapital ist der entscheidende Faktor.

14 <https://openjur.de/u/623370.html>, Fußnote 34.

Die Erfahrungen der Interviewten dieser Studie unterscheiden sich durch die anderen Voraussetzungen grundlegend von der klagenden US-Amerikanerin. Das behördliche Handeln erschien gar nicht als Entscheidung, die infrage gestellt werden könnte. Die Direktiven bildeten einen feststehenden Rahmen, der selbstverständlich erschien. Die erhofften und erträumten Chancen und Möglichkeiten wurden deshalb von den Interviewten erst in der Zukunft gesehen – wenn der Integrationskurs abgeschlossen ist.

Dem Wunsch der Interviewten nach Vervielfältigung der Chancen und Möglichkeiten standen behördliche Verengungen der Wege entgegen, die diese Chancen erst zu generieren behaupteten:

»Zum Beispiel, wir kriegen das Zeugnis. Erst die Prüfung. Wenn du die geschafft hast, hast du das Zeugnis zur Hand. Du kannst sagen, du hast Deutsch gelernt, du hast ein Zeugnis. Du kannst dann doch besser arbeiten gehen. Du kannst eine schöne Arbeit finden. Aber ... was hast du für mehr Möglichkeiten. Du kannst doch weitermachen. Zur Hochschule gehen. Wenn du das Zeugnis hast, hast du mehr Möglichkeiten.«¹⁵

»Also eigentlich muss man nach dem Kurs nochmal überlegen. Mal sehen, was für einen Beruf ich mache. Und was ich machen will und so.«¹⁶

»Und dann, wenn ich gut Deutsch spreche, will ich einen guten Job haben, aber ich weiß nicht, welchen Job.«¹⁷

»Mit B1 Stufe kann man einen Arbeitsplatz haben. Aber noch nicht in einem Büro, bei der Buchhaltung oder Spedition, oder Bankzentrale oder Geschäftsführung. Mit B2 kann man das machen. Meine Vorstellung, ich bin pragmatisch, ich versuche, was möglich ist. Mein Ziel ist, C2 zu haben. Fachsprache C1, damit kann man in Deutschland zur Uni gehen. Aber ich möchte nicht studieren, möchte nur mein Deutsch verbessern und dann Deutsch für Juristen Kurs machen. Dafür möchte ich B2 haben. Fachsprache, zwei Wochen konzentriert, das kostet viel Geld. Aber danach habe ich viele Möglichkeiten, mich zu entwickeln. Und dafür werde ich Deutsch auf jeden Fall weiterentwickeln.«¹⁸

Für die verpflichteten Teilnehmer_innen des deutschen Integrationskurses gab es keinen *Schonraum*. Der Integrationskurs war erst einmal erfolgreich zu bestehen,

15 Interview mit Inci, S. 7, Z. 256-259.

16 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 128.

17 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 20-21.

18 Interview mit Florean, S. 7, Z. 232-239.

um zum Teil weitreichende negative Sanktionen zu verhindern. Die Teilnehmer_innen erhofften sich diesen *Schonraum*, in dem *ein Probedenken und -handeln und eine heuristische Neuorientierung* möglich sein würden, sie ihre eigenen Ziele entwickeln und Wege ausprobieren könnten, in einem imaginierten Später. Der Abschluss des Integrationskurses wurde nicht als Bestandteil, sondern als Voraussetzung für diesen Schonraum gesehen.

In Brüssel war die Situation eine andere. Von direktiven Forderungen der Ämter sprachen die Interviewten nicht. Eine Migrantisierung fehlender Sprachkenntnisse und eine daraus abgeleitete Integrationsbedürftigkeit von Zuwanderer_innen konnte erst gar nicht mit dem Inburgeringstraject verknüpft werden, da auch Belgier_innen teilnahmen:

»Bei BON bin ich für den Integrationskurs (*cours d'intégration* im Original), dort sind Leute aller Nationalität. Aus allen Ländern, Belgien, Osteuropa, Südamerika, alle Länder.«¹⁹

Alle Interviewten hatten sich aus eigenem Interesse und eigener Überzeugung zum Inburgeringstraject angemeldet. Sie erwarteten einen Nutzen durch die Lerninhalte:

»Es ist mein Interesse, diese vier Sprachen. Niemand hat das gesagt, sondern ich habe das Interesse daran.«²⁰

»Ich fand heraus, dass man, um hier zu leben, die Sprachen können muss, Niederländisch und Französisch. Es gibt aber drei offizielle Sprachen. Ich habe entschieden, hier zu bleiben, möchte teilhaben und das alles kennenlernen, auch diese drei offiziellen Sprachen.«²¹

»Ich lerne Französisch und Niederländisch, weil es wirklich ein Vorteil für uns ist, für die Kinder und das Aufwachsen der Kinder. Das glaube ich.«²²

Die Sprachsituation in Brüssel ist ein Feld der Mehrdeutigkeit. Eine pauschale Antwort, in welchem Kontext welche Sprache nützlich oder angemessen ist, gibt es nicht. Die Interviewten mussten »herausfinden«, welche Sprachkenntnisse sie benötigen, wo ihre Interessen lagen und haben dann daraus für sich Schlüsse gezogen und Lernziele und Bildungswege entwickelt.

Sie mussten sich selbst vor der Kursanmeldung beantworten, welchen Nutzen das Inburgeringstraject für sie haben könnte. In Brüssel als mehrsprachiger Stadt

19 Interview mit Pierre, S. 3, Z. 34-35.

20 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 95.

21 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 97-100.

22 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 39-40.

hatten sie die Erwartung, dass die Erweiterung der Sprachkenntnisse und der Alltagskompetenzen, die im Inburgeringstraject erworben und ausprobiert werden können, auch eine Vergrößerung der Möglichkeitsräume darstellt:

»Ich lerne Französisch und Niederländisch, weil es wirklich ein Vorteil für uns ist, für die Kinder und das Aufwachsen der Kinder. Das glaube ich.«²³

»Zum Beispiel bekommst du gute Informationen zum Arbeitsmarkt und deinen Möglichkeiten. BON arbeitet viel mit dem VDAB und so bekommst du viel Unterstützung und kannst alles lernen, was du brauchst, um dich zum Beispiel zu bewerben. Oder überhaupt zu wissen, was kannst du beruflich hier machen. Und wieviel Geld kannst du damit verdienen.«²⁴

Die Chancen und Möglichkeiten schienen unmittelbar greifbar, nicht erst nach Abschluss des Kurses. Auch (noch) fehlende Sprachkenntnisse behinderten in der bilingualen Stadt Brüssel weder den Alltag noch die Inklusion in den Sozialraum:

»In Brüssel ist es nicht schwierig, wenn du eine der beiden Sprachen noch nicht perfekt sprichst. Auch für die Kinder. Weil, wenn sie nicht gut Niederländisch sprechen können, können sie sich immer auf Französisch verständigen. Und zum Beispiel, wenn du in ein Geschäft gehst und Französisch sprichst, kann sein, dass der Kassierer sagt, entschuldigen Sie, ich spreche nicht gut Französisch. Du kannst die Sprache wechseln, wenn du sie kannst.«²⁵

»Es ist hier sehr wichtig, Niederländisch sprechen zu können. Man kann dann vom Französischen ins Niederländische mitgehen, wenn es jemand spricht.«²⁶

Dilara und Pierre berichteten beide über ihren Wunsch, die sprachlichen Defizite anderer Personen ausgleichen zu können. Es ging also nicht nur darum, durch den Aufbau eigener sprachlicher Ressourcen sich selbst besser verständlich zu machen, sondern auch darum, fehlende Kenntnisse anderer auszugleichen. Diese Strategie weist über den direkten eigenen Nutzen hinaus und übernimmt auch Verantwortung für eine gelungene Interaktion dort, wo ein_e Interaktionspartner_in über sprachliche Defizite verfügt. Die Verständigungsorientierung steht in dieser Strategie über der bilingualen Sprachnorm, die von allen Stadtbewohner_innen erwartet, dass sie beide Sprachen beherrschen. Gespräche sollten mit der Feststellung, dass dem_der Interaktionspartner_in Sprachkenntnisse fehlen, nicht einfach abbrechen, sondern in der jeweils anderen Brüsseler Sprache fortgesetzt werden.

23 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 39-40.

24 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 104-107.

25 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 43-48.

26 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 12-13.

Die Interviewten in Brüssel waren sicher, dass sie ihre Berufsankennung erhalten werden, an frühere Bildungs- und Berufsabschlüsse anknüpfen und ihre Karrieren fortsetzen können. Probleme, wenn welche gesehen wurden, bezogen sich nicht auf die Anerkennungspraxis der Qualifikation, sondern auf berufsinhaltliche Themen. »Aber ich habe keine Lieder, keine Spiele«²⁷ in niederländischer Sprache, berichtete Dilara, die als Kindergärtnerin in Vollzeit arbeiten wollte.

Aus einem möglicherweise geringen oder ausbleibenden Lernerfolg im freiwillig besuchten Inburgeringstraject erwachsen den Interviewten in Brüssel keine formalen Nachteile. Weder der Aufenthaltstitel noch die Partizipation an Bildung und Beruf oder dem Sozialstaat wären beeinträchtigt.

Das Inburgeringstraject schien einen *pädagogischen Schonraum* zu bieten, in dem eine *heuristische Neuorientierung* möglich war. Der intrinsischen Lernmotivation wurde kein starker extrinsischer Druck hinzugefügt. Die Teilnehmer_innen hatten selbst die Entscheidung getroffen, das Inburgeringstraject zu besuchen. Im Vorfeld dieser Entscheidung muss die Überzeugung über den Nutzen dieses Kurses entstanden sein. Dabei spielten Erfahrungen in der Familie, in der Stadt, auf dem Wohnungs- oder Arbeitsmarkt, mit neuen Bekannten und Nachbar_innen eine Rolle. Zur Anmeldung bei BON musste das Institut dann erst einmal gefunden werden. Die Interviewten haben dazu selbst eine Recherche durchgeführt oder wurden von Bekannten auf BON hingewiesen.

Ein gewisser Druck, erfolgreich Niederländisch zu lernen, entsteht durch das gerade in Flandern einflussreiche gesellschaftliche Deutungsmuster, ein Mangel an Niederländischkenntnissen sei ein Integrationshindernis und Ausdruck mangelnder Bemühungen (GELDOF 2019: 207). Dieses Deutungsmuster ist eine Analogie zur deutschen Integrationsverweigerung, die bereits dargestellt wurde.

Wer Französisch spricht und auf Französisch interagiert, aber nicht in der Lage ist, ebenso in niederländischer Sprache zu reagieren, wenn er_sie in dieser Sprache angesprochen wird, zeigt ein Defizit. Gesellschaftliche Deutungsmuster der Flämischen Gemeinschaft, die bereits referiert wurden, beklagen die fehlende Veralltäglichen des Sprechens der niederländischen Sprache im überwiegend französischsprachigen Sozialraum und konstatieren eine illegitime Französisierung Brüssels. Vorwürfe an Französischsprachige können sich dabei gleichermaßen an die statisierte Bevölkerung wie an Neuankömmlinge richten, die kein Niederländisch sprechen. Das Argument eignet sich deshalb nicht zur Migrantisierung. Aufenthaltsrechtliche Maßnahmen wegen fehlender Niederländischkenntnisse zu ergreifen, wäre unter diesen Umständen nicht zu rechtfertigen.

Integrationsdruck empfanden vor allem die Interviewten, die vor ihrem Umzug nach Brüssel in Flandern lebten. Dort vermittelte man ihnen, dass sie ohne

27 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 35.

Niederländischkenntnisse nicht zurechtkämen und die französische Sprache ihnen nicht nützen würde:

»Ich kam nach Brüssel, also umgezogen von [Mechelen]. Dort spricht man nur Niederländisch. Ich konnte gar kein einziges Wort und es war sehr schwer. In der Gemeinde [Mechelen] dort. Sie sprechen gar kein Französisch. Ich habe Französisch versucht, aber niemand hat mich verstanden. Oder sie haben nicht gut reagiert. Man kann dort keinen Dolmetscher anstellen, sagten sie. Es ist dort vielleicht verboten, (Französisch:) interdit, (Niederländisch:) ich konnte dort auch nicht arbeiten ohne Niederländisch. Das hat man dort gesagt. Brüssel war erstmal einfacher.«²⁸

»Als ich nach Belgien gekommen bin, habe ich in Flandern gewohnt. Ich hatte eine Sozialassistentin, sie hat mir sehr geholfen. Und ich habe das selbst organisiert, sie hat mich unterrichtet, mehrere Wochen. Sie hat Niederländisch gesprochen. Mein ganzes Umfeld sprach Niederländisch und deshalb fühlte ich die Pflicht ... deshalb ist das eine Sprache, die ich nützlich finde. Deshalb will ich es lernen, was ich jetzt intensiv versuche. Und in Flandern spricht man nur ein bisschen Französisch. Sie versuchen es vielleicht, aber es wird nicht viel gesprochen.«²⁹

Moufid und Pierre bekamen in Flandern vermittelt, dass Niederländisch die hegemoniale und einzig legitime Sprache ist und Französisch eventuell sogar verboten sei. Zusätzlich bekamen sie auch den Eindruck, es sei die einzige Sprache, die in Flandern gesprochen und verstanden wird. Ihnen vermittelte sich damit ein Druck oder die »Pflicht«, wie Pierre andeutete, Niederländisch zu lernen. Damit würden sie einerseits eine sprachliche Norm erfüllen und sich andererseits unter einem Nützlichkeitsaspekt den Zugang zu sprachlichen Interaktionen im niederländischsprachigen Sozialraum sichern.

Durch einen Umzug nach Brüssel verringerte sich der Druck, denn die sprachliche Norm, ausschließlich Niederländisch zu sprechen, gab es dort nicht. An der gewonnenen Überzeugung, dass Niederländisch eine nützliche, oder stärker gesagt, notwendige Sprache sei, hielten sie jedoch fest.

Der Alltag in der Stadt Brüssel erfordert keine Niederländischkenntnisse, wie der in einer flämischen Stadt. In anderen Sprachen zu interagieren, ist alltäglich und legitim. Insofern wird Brüssel zu einem transtopischen Interaktionsraum, der sprachliches Probehandeln möglich macht und für den Ernstfall einer auf Niederländisch misslingenden Kommunikation oder eines Behördenbesuchs die Möglichkeit vorhält, in eine andere Sprache zu wechseln:

28 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 49-54.

29 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 17-23.

»Im Bus, in Geschäften, wenn man an der Bushaltestelle jemanden etwas fragen möchte, man kann es versuchen auf Niederländisch. Ich tue das.«³⁰

Die verschiedenen Landessprachen machen auch statisierte Personen zu Zweitsprecher_innen offizieller Sprachen und es wird gemeinsam die Landessprache erlernt:

»Im Niederländischunterricht sind Belgier und viele Ausländer.«³¹

Eine Migrantisierung von Personen über einen Akzent, der sie als Zweitsprecherinnen identifiziert, ist im mehrsprachigen Belgien nicht möglich.

Sozialassistent_innen, die den Kursteilnehmer_innen zur Verfügung gestellt wurden, halfen bei Briefen von Behörden, bei der Arbeitssuche und auch bei der Lösung von Alltagsproblemen. Sie sprachen die Erstsprache der Kursteilnehmer_innen oder eine Kontaktsprache. Auch hier wurde deutlich, dass die Orientierung im Sozialraum und im Brüsseler Alltag an erster Stelle stand und nicht die Durchsetzung sprachlicher Normen.

5.2 Habitustransformation oder reframing?

Von einem Integrationsdruck wurde von den Interviewten sowohl im Ruhrgebiet als auch in Brüssel berichtet, aber in unterschiedlicher Stärke und Ausprägung.

Die Interviewten in Brüssel haben zum Teil bereits einen starken Integrationsdruck erlebt, soweit sie vorher in einer flämischen Stadt wohnten. In Brüssel erleben sie eine mehrsprachige Umgebung, in der sich ein Integrationsdruck nicht über sprachliche Normen aufbaute. Der Besuch des alltagsorientierten Inburgeringstrajects erschien unter Nützlichkeitsabwägungen sinnvoll und erweiterte einen bereits vorhandenen Möglichkeitsraum. Die Anerkennung ihrer ausländischen Bildungsberufsabschlüsse in Belgien stellten die Interviewten nicht infrage. Sie konnten an bereits Erreichtes anknüpfen. Ein Inburgeringstraject fügt sich als Bildungsmaßnahme, von deren Sinn sie überzeugt sind, in die Biografie ein und generiert neue Möglichkeiten auf der Grundlage bisheriger Erfolge.

Anders die Situation im Ruhrgebiet. Die Interviewten erlebten einen Alltag, der faktisch mehrsprachig ist und in dem auch die Erstsprachen der Interviewten gesprochen wurden, Inci etwa mit Passantinnen und Volodymyr, Sirada und Florean mit Angehörigen. Deutsch war aber die einzig legitime Sprache im öffentlichen Raum und damit auch mit Behörden und Ämtern. Sie wurden zum Integrationskurs verpflichtet oder entschieden sich wie Florean aus Gründen beruflicher

30 Interview mit Pierre, S. 2, Z. 40-41.

31 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 76.

Notwendigkeit zur freiwilligen Teilnahme. Die Fallhöhe war jedoch enorm: Fehlende Möglichkeiten oder fehlende grundlegende Informationen zur Anerkennung schulischer Bildungsabschlüsse und beruflicher Qualifikationen warfen die Interviewten auf ein Bildungsniveau zurück, dass sie im Verlauf ihrer Biografie längst hinter sich gelassen hatten.

Lässt sich unter diesen Umständen von Habitustransformationen sprechen?

Eine Veränderung, die unter Zwang stattfindet, ist erst einmal eine Anpassungsleistung. Man gibt dem Druck nach, assimiliert sich und passt sich, so wie es erwartet wird, den bestehenden Verhältnissen an. Die Motivation ist die Vermeidung individueller aufenthaltsrechtlicher, finanzieller und beruflicher Nachteile oder deren Abmilderung.

Die Erfahrung mit der *Unnachgiebigkeit der Welt* stellt Welt- und Selbstbilder infrage und man könnte statt von einer Habitustransformation vielmehr von einem »reframing« (SIEBERT 2002: 32) als einer individuellen Re-/Konstruktionsleistung sprechen:

»Solche Rekonstruktionen sind meist lernintensiv, sie fordern ein Verlernen gewohnter Deutungen und Verhaltensweisen und neues Wissen, neue Ansichten. Der englische Begriff reframing weist darauf hin, daß oft ein neuer ›Rahmen‹, ein neues Bezugssystem für unsere Wertungen und Interpretationen benötigt wird.« (Ebd.)

»Ein reframing und entsprechende Lernprozesse sind häufig anstrengend und irritierend, sie haben oft kritische Bilanzierungen der eigenen Biographie zur Folge und führen nicht selten zu psychohygienischen Verunsicherungen.« (Ebd.: 33)

Die Interviewten erzählten von Verarbeitungs- und Konstruktionsprozessen, die als reframing gedeutet werden können. Sie berichteten auch von diversen Belastungserfahrungen.

Wie sehen diese konkret aus? Welche Welt- und Selbstbilder verloren für die Interviewten ihre Gültigkeit? Welche Belastungen ergaben sich daraus? In welcher Form fand ein reframing statt?

In den Fallstudien wurde deutlich, dass eine fehlende Anerkennung von Abschlüssen oder grundlegend fehlendes Wissen über Anerkennungsmöglichkeiten und -verfahren zu einem längeren Verbleib beziehungsweise Wiedereinstieg in das Bildungssystem führt oder einen kompletten beruflichen Neustart erfordert.

Inci hatte ein Zertifikat als Kinderbetreuerin, über dessen Unbrauchbarkeit das Amt sie informierte. Sie muss einen Tagesmütter-Kurs machen und danach beruflich neu starten. Bereits erlangte Qualifikationen und Erfahrungen fielen nicht ins Gewicht. Volodymyr war Rechtsanwalt und wird ohne erneutes Jurastudium nicht mehr als Rechtsanwalt oder Jurist arbeiten und sich auch nicht als solcher bezeichnen können. Aus einer fehlenden Anerkennung von Bildungsabschlüssen folgt in

jedem Fall erst einmal ein beruflicher Wechsel in ein niedrigeres Qualifikationsniveau und damit ein sozialer Abstieg.

Es lässt sich zusammenfassen, dass eine berufliche Etablierung der Interviewten auf ihrem im Ausland bereits erreichten Bildungsniveau in Deutschland nicht ohne weiteres möglich ist. Bereits erreichtes kulturelles Kapital ging wieder verloren und ließ sich auch nicht in andere Kapitalformen umwandeln. Einkommensverluste und Chancenungleichheit auf dem Arbeitsmarkt sind die Folgen.

Die tiefere soziale Position, die der_diejenige, der_die eine Abqualifizierung erfährt, einnehmen muss, führt auch zu einem neuen Selbstbild. Ein Rechtsanwalt hat viel Arbeit und viel Zeit in die Qualifikation und die Ergreifung des Berufes investiert. Volodymyr sah sich während seines Studiums mit der Situation konfrontiert, dass er Zweisprachigkeit benötigte. Die notwendigen fachsprachlichen Kenntnisse in Ukrainisch und Russisch hatte er sich angeeignet, um den Beruf ausüben zu können und hat auf diese Weise die Barrieren in Bezug auf sein Bildungsziel bewältigt. Soweit Barrieren durch eigenes Handeln abbaubar sind, ist das Individuum handlungsfähig und kann selbst steuern und Einfluss nehmen. Eine fehlende Anerkennung von Abschlüssen oder deren direkte Behauptung ohne Prüfung der Unterlagen ist hingegen eine Barriere, die im Vorfeld individueller Handlungsmöglichkeiten von Amts wegen errichtet ist. Es handelt sich also um einen Exklusionsprozess. Die Folge ist für die Betroffenen neben der fehlenden Möglichkeit der Berufsausübung eine Exklusionserfahrung, die auch Auswirkungen auf die soziale Position und das Selbstbild hat.

Mit dem Umzug nach Deutschland erfuhren die Interviewten, die bereits über Qualifikationen verfügten, einen einschneidenden biografischen Bruch. Neben der notwendigen Leistung einer Neuausrichtung an den vorhandenen, geringeren Möglichkeiten musste dieser Bruch psychisch verarbeitet und in das Selbstbild integriert werden.

Die Interviewten wurden zu Bildungsabsteiger_innen. Genauso wie El-Mafalaani es in seiner Studie für Bildungsaufsteiger_innen beschreibt (vgl. EL-MAFALAANI 2012), sind Prozesse der Anpassung an die neuen Verhältnisse auch bei Bildungsabsteiger_innen zu erwarten. Der Startpunkt, von dem aus in Deutschland ein Bildungsaufstieg möglich ist und den die Interviewten im Rahmen dieser Studie beschrieben, etwa der Weg Incis von der Ungelernten zur Tagesmutter, liegt unterhalb der sozialen Position, die die Interviewten vor dem Umzug nach Deutschland einnahmen. In der Türkei war Inci bereits zertifizierte Kinderbetreuerin und verlor diesen Status, als sie nach Deutschland kam. Vermutlich entsprach ihre Ausbildung der einer Kindergärtnerin, aber sie vermied wahrscheinlich wegen der fehlenden Anerkennung sogar die Verwendung dieser Berufsbezeichnung. Der mögliche Bildungsaufstieg von Bildungsausländer_innen ist kein Anknüpfen an eine bereits erlangte Position, sondern startet nach einer wesentlichen Zurückstufung.

Ein Umlernen ist erforderlich. Die tiefere soziale Position in Deutschland muss bewältigt und ein Umgang mit möglicher Existenzunsicherheit gefunden werden. Ein Rechtsanwalt, der keiner mehr ist, kann sich auch bei den Nachbar_innen nicht als solcher vorstellen und muss zu seinem Selbstbild eine Neupositionierung vornehmen. Volodymyr nutzte zur Aufrechterhaltung seines positiven Selbstbildes und seiner Selbstwirksamkeit vor allem den Sport. Seinen Erfolg und den Titel als »Sportmeister«³² konnte ihm niemand nehmen. Sirada wird sogar hinter ihren in Thailand erlangten Abschluss der allgemeinbildenden Schule zurückgeworfen und findet sich nun ohne anerkannten Schulabschluss ganz am Beginn eines Bildungsweges wieder.

Die Habitustransformation bei einem Bildungsaufstieg von dieser tieferen Position aus ist erst ein zweiter Schritt. Dabei kommt es zu einem Abgleich des neuen Ziels, angepasst an die neuen Möglichkeiten, mit der höheren Position, die aufgegeben werden musste. Den Interviewten stellte sich folgende Frage: Ist es möglich, das bereits im Ausland erreichte Niveau auch in Deutschland wiederzuerlangen? Diese Frage können sich die Interviewten erst nach und nach durch Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem und Arbeitsmarkt beantworten. Es ist eine auf Dauer gestellte Frage, die die biografische Phase vom Ankommen in Deutschland bis zur Ausübung einer Berufstätigkeit prägt.

Der Bildungsaufstieg in Deutschland ist mit einem Trauerprozess über einen verlorengegangenen Status verbunden und für Bildungsausländer_innen aus subjektiver und biografischer Sicht nicht als Bildungsaufstieg interpretierbar. Betrachtet man die Bildungs- und Berufsbiografie nur aus behördlicher Sicht, nimmt man den verlorengegangenen Status gar nicht als solchen wahr, da ja die im Ausland bereits erlangte Qualifikation hierzulande erst gar nicht als solche erscheint. Volodymyr war für Deutschland kein Rechtsanwalt und Inci keine Kindergärtnerin, da sie hier nie über diese Qualifikationen verfügt haben. Sirada verfügte nie über einen in Deutschland anerkannten Hauptschulabschluss. Der Bildungsabstieg durch die Abqualifizierung und Prozesse des reframing werden erst greifbar, wenn man die Biografie und das Selbstbild vom Subjekt aus betrachtet. Die Interviewten, die eine solche Abqualifizierung erleben und den Verlust ihrer erreichten Bildungs- und Berufserfolge verarbeiten müssen, sind gezwungen, ihre Selbstsicht zu verändern. Sie müssen ihren Lebensweg bilanzieren und vieles, was sie erreicht haben, verlorengelassen. Die »psychohygienischen Verunsicherungen«, die Siebert nennt (SIEBERT 2002: 33), sind auch in den Fallstudien greifbar und herausgearbeitet worden. In der Fallstudienarbeit wurde ersichtlich, dass und wie der Ansatz einer »subjektbezogenen Migrationsforschung«, wie Baros sie vorschlägt (BAROS 2010: 376), durch eine methodische Blickumkehr zu neuen Erkenntnissen führt.

32 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 2.

Die Abqualifizierung betraf jedes Bildungsniveau. Nicht nur ein Rechtsanwalt sah sich damit konfrontiert, dass sein Studium nicht nutzbar war, sondern auch ein türkisches Zertifikat zur Kinderbetreuung war weniger wert als ein lediglich zweiwöchiger Tagesmütter-Kurs. Es liegt nahe, dass in zwei Wochen nur Basiswissen vermittelt werden kann. Da keine detaillierte Einzelfallprüfung vorgenommen und das türkische Zertifikat erst gar nicht übersetzt und bewertet wurde, scheint für das Amt im Ruhrgebiet eher eine Art Qualitätssicherung im Sinne einer *Standardisierung* im Vordergrund zu stehen. Wichtiger als ein vorliegendes Qualifikationsniveau zu prüfen ist also, dass jede Tagesmutter dieselben Inhalte gelernt und dieselbe Anzahl Kursstunden absolviert hat.

Das Bildungssystem generiert das Problem, dass es zwar intern zu einer Bildungsstandardisierung von Beschäftigten und einer Qualitätssicherung auf einem vergleichbaren Niveau führt, aber dieser Standard in der globalisierten Welt zu einem Wettbewerbsnachteil wird. Eine Abwanderung gut ausgebildeter Personen wird durch die leichtere Anerkennungspraxis anderer Länder begünstigt. Unzureichende Anerkennungsmöglichkeiten ausländischer Qualifikationen (beziehungsweise bereits fehlende Informationen zum Anerkennungsverfahren) verhindern aber umgekehrt einen Eintritt in den deutschen Arbeitsmarkt und erhöhen die individuellen und gesellschaftlichen Kosten für die Neuausbildung und Nachqualifizierung. Von der erleichterten Anerkennungspraxis in Belgien hingegen profitieren die Interviewten genauso wie Staat und Gesellschaft.

Eine unkomplizierte, kostengünstige und regelhafte Anerkennung ausländischer Qualifikationen würde Mehrheimische auch auf dem deutschen Arbeitsmarkt besserstellen. Stattdessen werden sie aufgrund eines Integrationsbedarfes, der nicht selten aus mangelnden Arbeitsmarktchancen resultiert, in Vollzeit beschult, um dann nach einem Integrationskurs den Beruf neu zu erlernen, für den sie im Ausland bereits ausgebildet wurden. Das ist kein nachhaltiger Umgang mit der Ressource Migration. Aus den abqualifizierten Zuwanderer_innen werden im öffentlichen Bewusstsein die oft kolportierten »Familien aus bildungsfernen Schichten der früheren ›Gastarbeiter‹-Anwerbeländer«, wie es auch der Nationale Integrationsplan feststellt und sie dann zum Objekt der Integrationspolitik macht (DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION: Der Nationale Integrationsplan 2007: 23). Bemerkenswert ist, dass hier nicht von den »Familien der Gastarbeiter_innen« die Rede ist, sondern von »Gastarbeiter-Anwerbeländern«. Zuschreibungen, wie sie in statisierten Deutungsmustern zu Gastarbeiter_innen üblich sind, etwa eine angebliche »Bildungsferne«, werden mit der Herkunft begründet und nicht etwa mit dem benachteiligten Gastarbeiter_innen-Status. Damit gilt dann das Urteil der Bildungsferne auch für Familien, die heutzutage aus diesen Ländern nach Deutschland kommen. Die Bildungsferne ist kein empirischer Befund, sondern

eine kulturalisierende Zuschreibung. Die Familien sind bildungsfern, weil sie aus den Gastarbeiter_innen-Anwerbeländern kommen, so lautet das Argument.

Damit werden Gründe für Exklusionsprozesse auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem nicht in Zugangsbarrieren und Exklusionshandlungen der Aufnahmegesellschaft, sondern mit Beginn der Arbeitsmigration in der Herkunft der Zuwanderer_innen verortet. Fehlende Bildungsinklusion wird so auch als »Normalfall« für diese Zuwanderer_innengruppen konstruiert.

Es macht aber einen wesentlichen Unterschied, sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit, ob man konstatiert, Menschen aus Gastarbeiter_innen-Anwerbeländern seien bildungsfern oder sie seien durch gesellschaftliche Prozesse der Bildungsexklusion betroffen.

Der Begriff der Bildungsferne, der im Nationalen Integrationsplan mehrfach zur Beschreibung von »Menschen mit Migrationshintergrund« verwendet wird, unterstellt, dass Bildungsaspiration und -beteiligung an das Sozialmilieu gebunden sind und Personen »mit Migrationshintergrund« zu einem Milieu gehören, das Bildung nicht priorisiert. Bildungsferne Milieus sind dann solche, denen Bildung weniger wichtig ist, die über weniger hohe Bildungsabschlüsse verfügen und die aus diesen Gründen weniger an Bildung partizipieren als konstruierte bildungsnahe Milieus. Zugangsbarrieren und Chancenungleichheit spielen innerhalb des Begriffes von der Bildungsferne keinerlei Rolle und geraten aus dem Fokus.

Der Begriff der Bildungsferne basiert aber, so zeigt sich bei genauerer Betrachtung, auf einer Verengung des Bildungsbegriffs. Innerhalb des Desintegrationsdiskurses ist mit Bildungsferne eine fehlende Qualifikation und bei Bildungsausländer_innen das Fehlen einer in einem Äquivalenzverfahren anerkannten Qualifikation gemeint. Die Interviewten aus dem Ruhrgebiet sind tatsächlich bildungsfern in diesem Sinne. Sirada verfügt nicht einmal über einen Hauptschulabschluss, Florean und Inci verfügen nicht über eine Berufsausbildung und Volodymyr hat weder ein abgeschlossenes Studium noch eine Berufsausbildung. Man kann unter der Voraussetzung fehlender Anerkennungsmöglichkeiten und fehlender Ressourcenorientierung in Bezug auf Mehrsprachigkeit von ihnen als den typischen bildungsfernen Migrant_innen sprechen und würde das Deutungsmuster des Nationalen Integrationsplanes vollumfänglich bestätigen können.

Die Beispiele zeigen bei genauer Betrachtung aber etwas ganz anderes, nämlich einen Fehlschluss in Bezug auf Bildungsabschlüsse von Bildungsausländer_innen: Das Vorliegen anerkannter Bildungsabschlüsse ist ein Beweis für die Bildungs-beteiligung, nicht jedoch fehlende Bildungsabschlüsse ein Beweis für Bildungsferne. Die fehlenden Bildungsabschlüsse zeigen bei den Interviewten dieser Studie unzureichende Möglichkeiten, ausländische Bildungsabschlüsse nachhaltig zum Wohl der Gesellschaft und des_der Einzelnen zu nutzen. Das Defizit ist im Kern ein Anerkennungsproblem und liegt an der deutschen Informationspraxis und Rechtslage und wird von deutschen Behörden verantwortet.

Die Folge ist eine Verdopplung und Wiederholung von Bildungsgängen, bei denen die im Ausland absolvierten unsichtbar werden. Inci wollte als selbstständige Tagesmutter die Familie ernähren und war offen für einen beruflichen Weg, bei dem sie sich auch eine Berufsausbildung im sozialen Bereich vorstellen konnte. Sie war noch in einer Suchbewegung, wohin der Weg sie führen würde. Sie erwähnte sogar die Möglichkeit, eine Hochschule zu besuchen, sah also nach oben (noch) keine wirkliche Barriere. Ihr erstes berufliches Ziel bestand aber in der Tätigkeit als Tagesmutter. Incis Wunsch war also, mindestens an das in der Türkei bereits erreichte Ziel wieder anzuknüpfen. Wenn man vom beruflichen Niveau aus subjektorientierter Sicht argumentiert, geht es darum, die erfahrene Abqualifizierung wieder ungeschehen zu machen. Wenn sie ihr bereits erreichtes berufliches Niveau zurückerlangt hat, möchte sie von dort aus weiter schauen, ob sie noch einen Beruf im sozialen Bereich erlernt.

Die Interviewten in Brüssel betrachteten berufliche Kurse hingegen unter dem Aspekt der inhaltlichen Nützlichkeit für ihren Beruf. Aristide wollte nicht an beruflichen Kursen teilnehmen, da er über ausreichende Kenntnisse in seinem Beruf verfügt. Da es keine vergleichbare Anerkennungsproblematik wie jene gab, mit der die Interviewten im Ruhrgebiet konfrontiert waren, mussten die Interviewten in Brüssel nicht erst an beruflichen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, um das im Ausland bereits erlangte Berufs- und Bildungsniveau zurückzugewinnen. Bereits Erreichtes blieb ihnen erhalten.

Im Ruhrgebiet wurde vielfach so argumentiert, dass dieselben Bildungsgänge, die bereits im Ausland absolviert wurden, etwa die allgemeinbildende Schule, eine kinderpädagogische Ausbildung oder ein Jura-Studium, erneut absolviert werden müssen, damit ein in Deutschland anerkannter Anschluss vorliegt. Die Motivation zur Teilnahme basierte in erster Linie auf formalen, anerkennungsrechtlichen Erfordernissen, nicht auf bildungs- oder berufsinhaltlichen Aspekten.

Letztere standen bei den Interviewten in Brüssel im Vordergrund. Hier mussten Qualifikationen nicht wiederholt werden, da es eine andere Anerkennungssituation gab.

Welche Folgen ergeben sich aus den unterschiedlichen Anerkennungspraxen für die Interviewten?

Im Ruhrgebiet wurden biografische Erfolge in Bildung und Beruf entwertet und das wurde als biografischer Einschnitt und Eingriff erfahren. Bildungsabschlüsse können Bildungsinländer_innen nur entzogen werden, wenn sie auf unredliche Weise erworben worden sind. Bildungsabschlüsse und -titel sind insofern sehr stabile Säulen der Existenz, aber auch der Identität, und geben der Biografie einen festen Rahmen. Dieser Rahmen brach bei den Interviewten im Ruhrgebiet weg und die Zukunft wurde nicht nur offen, sondern auch unsicher. Die These von der riskanten oder chancenreichen Biografie wurde im Rahmen dieser Studie bereits diskutiert (Kapitel 2.3). Die Interviewten im Ruhrgebiet erhalten zwar

auf längere Sicht neue Chancen, aber deren Grundlage ist eine biografisch generalisierte Risikosituation, die sich als existenzielle oder identitäre Verunsicherung zeigte. Anders sind die Erfahrungen in Brüssel:

»(Englisch:) In Ruanda (Französisch:) ich arbeitete in einer Fabrik als Industrieingenieur.«³³

»(Französisch:) Das ist mein Beruf.«³⁴

Aristide arbeitete in Ruanda als Industrieingenieur und das *ist* noch immer sein Beruf. Volodymyr berichtete hingegen folgendermaßen:

»Ich habe an der Universität in der Ukraine gelernt, und ich hatte einen guten Beruf, Rechtsanwalt. Aber hier muss ich neu anfangen, ich muss alles neu lernen. Das geht nicht, das hier auszuüben.«³⁵

»Ich probiere Rechtsanwalt, aber das ist so schwer. Ich muss gut Deutsch sprechen und viele neue juristische Wörter lernen. Ich habe die Wörter auf Russisch gelernt, als ich zur Universität ging. Und so viele neue Wörter muss ich erst lernen.«³⁶

»Rechtsanwalt ist ein guter Beruf, aber ich weiß nicht. Ich muss viel lernen und dann probiere ich es. Aber in der Universität muss ich gut Deutsch sprechen. Und ich muss warten, ein Jahr oder so. Ich plane zur Universität zu gehen. Das ist mein Plan.«³⁷

Volodymyr sagte, er habe den »Beruf des Rechtsanwalts« *gehabt*. Er sagt nicht, er *sei Rechtsanwalt* (gewesen). Er verknüpfte die Information, die er zu seinem Beruf gibt, nicht mit einer Aussage über eine Identität *als* Rechtsanwalt. Die fehlende Ausübbarkeit seines Berufs führte dazu, dass auch die Aussage »ich bin Rechtsanwalt« unter den Bedingungen des jetzigen Rahmens nicht mehr dem Geltungsanspruch der Wahrheit entsprach, obwohl die Aussage unter biografischen Gesichtspunkten wahr ist und bleibt. In der Gegenwart hielt er den Beruf noch immer für einen guten Beruf, die Entscheidung, ihn zu ergreifen, betrachtete er wohl noch immer als richtig. In der Zukunft liegt jedoch die Unsicherheit, ob er die Möglichkeit erhält, wieder als Rechtsanwalt zu arbeiten. Er sah große Schwierigkeiten und es blieb vorerst nur die Idee, es zu »probieren«.

33 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 12.

34 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 14.

35 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 17-18.

36 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 21-24.

37 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 26-28.

Die nächsten Ziele der Interviewten im Ruhrgebiet unterschieden sich von denen der Interviewten in Brüssel. Im Ruhrgebiet wurde häufig das Bestehen des Integrationskurses und der Erwerb guter Deutschkenntnisse genannt. Ziele, die dann verfolgt werden sollten, waren, Klarheit zu gewinnen, welchen beruflichen Weg der die Interviewte einschlagen könnte, und dann die Erlangung eines guten Berufes, der die Existenz sichert und Freude macht.

Das unmittelbare Ziel, das die Interviewten in Brüssel verfolgten, war in Anknüpfung an bereits erreichte Bildungs- und Berufsabschlüsse vor allem eine existenzsichernde Arbeitsstelle. Der von den Interviewten im Ruhrgebiet betonte Chancenreichtum, den sie nach Abschluss des Integrationskurses erwarteten, ist biografisch als Suchbewegung zu verstehen. Verlorene Sicherheiten sollten wiedererlangt und dazu die zur Verfügung stehenden Chancen genutzt werden. Die entstehenden Chancen wurden von den Interviewten in Brüssel nicht so stark betont, jedoch wurde hier auf die Sicherheit gebaut, die bereits Erreichtes bot. Die Situation der Zukunftsoffenheit, in der sich die Interviewten im Ruhrgebiet befanden, erinnerte auf den ersten Blick an Jugendliche zu Beginn einer Berufslaufbahn. Der gravierende Unterschied war jedoch, dass die Interviewten die Entscheidungen, die sie nun neu treffen können und müssen, bereits zu einem früheren Zeitpunkt ihrer Biografie getroffen und einen Weg erfolgreich eingeschlagen hatten, der zu Abschlüssen und Berufserfahrung geführt hatte. Es wurde nur nicht regelhaft anerkannt, was bereits erfolgreich absolviert und mit Zeugnissen belegt war.

Bei den Interviewten im Ruhrgebiet ist es nicht zufällig Florean, der von der Möglichkeit der Fortführung seiner beruflichen Tätigkeit als Übersetzer überzeugt war. Diese Tätigkeit führte er bereits im Ausland ohne Berufsabschluss aus. Er thematisierte deshalb weder Fragen nach beruflicher Anerkennung noch einem notwendigen Erwerb einer beruflichen Qualifikation. Die Verunsicherung, die die anderen Interviewten im Ruhrgebiet durch das Wegbrechen biografischer Säulen mit der fehlenden Anerkennung ihrer Zeugnisse erlebten, blieb bei ihm aus.

Wenn ausländische Zeugnisse nicht unkompliziert und regelhaft anerkannt werden oder bereits Informationen zum Verfahren fehlen, benachteiligt das insbesondere diejenigen, die im Ausland bereits viel erreicht haben und über entsprechende Zeugnisse verfügen. Wer bereits im Ausland Bildungsabschlüsse erworben hat, wird unter Umständen auf einen viel früheren Zeitpunkt seiner Laufbahn zurückgeworfen und muss aus formalen Gründen nachholen, was er sie bereits absolviert hat, verliert Zeit und Geld und lebt in der Unsicherheit, ob er sie in Deutschland überhaupt dasselbe erreichen kann, was ihm ihr im Ausland bereits gelungen war.

Der Umgang mit der Ressource Migration ist in Deutschland nicht nachhaltig. Ein nachhaltiger Umgang mit der Ressource Migration müsste auch transnationale berufliche Bezüge in den Blick nehmen. Der berufliche Werdegang und die

Bildungsbiografie beginnen nicht erst in Deutschland, sondern werden hier fortgesetzt. Die Abqualifizierung weist neue und niedrigere soziale Positionen zu. Es handelt sich um die Herstellung einer Verlustsituation.

Wenn Integration, wie hier vorgeschlagen, nicht als Sozialintegration, sondern als polykontextuelle Systeminklusion verstanden wird, muss sich der Fokus verschieben. Folgende Fragen könnten bei der Entwicklung einer neuen, postmigratorischen Perspektive leitend sein:

»Welchen Beitrag können Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft dazu leisten, dass für alle Menschen positive (Handlungs-)Freiheiten entstehen, die von ihnen auch genutzt werden? Wie kann man sozialpolitisch, aber auch pädagogisch, Bedingungen schaffen, unter denen Menschen dazu befähigt werden, ein gelingendes Leben zu führen?« (BAROS/OTTO 2010: 253)

Es müsste ein erstes Anliegen sein, eine Anerkennungspraxis zu etablieren, die ein Anknüpfen an bereits erreichte Qualifikationsniveaus ermöglicht, um eine Inklusion in den Arbeitsmarkt und in das Bildungssystem zu erreichen, ohne dass vorliegende ausländische Abschlüsse verlorengehen. Die Interviews zeigten tiefgehende Verunsicherungen über den weiteren beruflichen Werdegang. Dabei ging es nicht nur um das Ausloten der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, sondern auch um die eigene Neuausrichtung und das Finden eines neuen Weges. Die fraglichen Aspekte waren die Entwicklung eines neuen Berufswunsches, die Abklärung der Voraussetzungen und der Abgleich mit den eigenen Fertigkeiten und Kompetenzen sowie die Erfüllbarkeit der formalen Kriterien. Die Realisierbarkeit hängt in diesem Sinne von mehreren Faktoren ab, über die ein Überblick gewonnen werden muss.

Einstellungschancen und finanzielle Aspekte der Ausbildungskosten und des beruflichen Einkommens spielen ebenfalls eine große Rolle. Ein berufliches Ziel ist eines, das in die Zukunft vorausgreift. An dieses Ziel knüpfen sich Zukunftschancen und -risiken. Die Interviewten in dieser Studie beschäftigten sich intensiv mit der Frage des eigenen beruflichen Weges und nahmen prospektive Perspektiven ein, verorteten die Frage nach Berufswahl und -chancen in der Zukunft. Der konkrete Moment, an dem Entscheidungen zu dieser Frage anstehen, wurde dabei nicht zeitlich, sondern inhaltlich bestimmt. Es ist nicht lediglich der Moment, an dem der Integrationskurs abgeschlossen sein wird, sondern der Zeitpunkt, an dem die für die Realisierung der dann vorliegenden beruflichen Pläne notwendigen Deutschkenntnisse vorliegen. Dazu zeigten sich neben einer Verunsicherung des Selbstbildes zwei Unsicherheitsfaktoren: Das berufliche Ziel war noch nicht deutlich und ebenso war nicht bekannt, wann die dazu erforderlichen Deutschkenntnisse vorhanden sein würden. Die Gefahr eines Kreislaufes von Unsicherheit und Verunsicherung entsteht, denn erst das berufliche Ziel bestimmt auch das notwendige Sprachbeherrschungsniveau in Deutsch.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Interviewten in Brüssel sich durchaus in einem für die Erwachsenenbildung typischen Schonraum bewegten, in dem Suchprozesse stattfinden und ein Weiterdenken der eigenen Biografie unter veränderten Bedingungen in Brüssel möglich ist. Dazu reflektierten sie ihre bisherigen biografischen Ressourcen, Bildungs- und Berufsabschlüsse sowie ihre Sprachkenntnisse. Sie bilanzierten ihre bereits vorhandenen Ressourcen und planten, sie gemeinsam mit neuen Ressourcen zu nutzen und sahen positiv in die Zukunft.

Die Interviews schienen im Vergleich mit denen aus dem Ruhrgebiet auf den ersten Blick weniger tiefgehend. Die Interviewten berichteten teilweise recht nüchtern, was sie im Brüsseler Alltag erleben, warum sie sich zum Inburgeringstraject angemeldet haben, wie sie ihre Lernprozesse und ihren Alltag organisieren und welche Erfahrungen sie in der Stadt Brüssel machen. Die Wirkung der geringeren Intensität der Erzählung zeigt bei genauerem Hinsehen jedoch etwas anderes: Diese Interviewten waren nicht in ihrer Identität verunsichert und erlebten auch keinen existenziellen Erfolgsdruck. Nur dort, wo sie von früheren Lebensumständen in flämischen Städten berichteten, zeigten sich einige starke Drucksituationen und Verunsicherungen. Der Umzug nach Brüssel war ein Ausweg. Die Interviewten mussten keine von außen gesetzten Lernziele erreichen und haben sich ausnahmslos selbst entschieden, an dem Kurs teilzunehmen und auch den Zeitpunkt bestimmt. BON half bei der Alltäglichen Lebensführung und der Etablierung einer der Kursteilnahme förderlichen Alltagsstruktur, bei der Suche nach einem Kindergartenplatz und dessen Finanzierung, bei der Entwicklung von Alltagskompetenzen wie der Mobilität mit dem öffentlichen Nahverkehr. Sozialassistent_innen übersetzten Briefe und berieten bei Fragen zu Alltag und Leben.

In diesem Sinne waren die Interviewten aus Brüssel in einer privilegierten Situation, in der sie Unterstützung erfuhren, an bisher Erreichtes anknüpften und sich in Ruhe in der neuen Umgebung einrichten und Zukunftspläne schmieden konnten.

Die Entprivilegierung und Verunsicherung der Interviewten mit Erschütterung von Selbstbildern und Identitäten, offenen Fragen zu Zukunft und Existenz bildeten sich in der hohen Gesprächsintensität und Emotionalität im Ruhrgebiet ab. Während in Brüssel auf die Erzählaufforderungen mit Erklärungen, Beschreibungen und Feststellungen reagiert wurde, folgten im Ruhrgebiet häufig die Wiedergabe behördlicher Direktiven und ihre kommissiven Antworten darauf. Häufig folgte dann auch die Darlegung einer von Unsicherheit gekennzeichneten Lebenssituation, Zukunft und Existenz. Alle Interviewten, im Ruhrgebiet und in Brüssel, brachten vergleichbare Ressourcen mit und zeigten eine vergleichbar große Bildungsaspiration. Durch die unterschiedlichen Startbedingungen an beiden Orten und die unterschiedliche Anerkennungspraxis in Bezug auf Bildungs- und Berufs-

abschlüsse wurden Pläne, Wünsche und Träume für die Zukunft aber unterschiedlich betrachtet.

Im Ruhrgebiet, davon sind die Interviewten überzeugt, hängt alles Weitere vom Bestehen des Integrationskurses und/oder vom Erwerb guter Deutschkenntnisse ab. Sie sollten die Arbeitserlaubnis sichern und Bildungs- und Berufschancen generieren. Florean berichtete von den beruflichen Möglichkeiten, die sich an den unterschiedlichen Sprachbeherrschungsniveaus festmachen. Die Chancen steigen analog zum Sprachbeherrschungsniveau, so war seine Erwartung. Strukturelle Diskriminierungen, die dazu führen könnten, dass Bildungs- und Berufschancen nicht realisiert werden können, waren für die Interviewten kein Thema. Die fehlenden Anerkennungsmöglichkeiten wurden nicht als strukturelle Benachteiligungen wahrgenommen, behördliche Direktiven nicht als Machtmittel verstanden oder zumindest die Machtasymmetrie nicht auf einer Metaebene reflektiert. Fehlende Dolmetscher_innen, Übersetzer_innen und Rechts- und Sozialberater_innen wurden nicht angesprochen, da dieser Mangel nicht als solcher wahrgenommen werden konnte. Dazu fehlte ihnen eine Vergleichsmöglichkeit, wie sie beispielsweise diese Studie liefert.

Auch das Tragen eines Kopftuches könnte zu einer Diskriminierungssituation auf dem Arbeitsmarkt oder an einer Arbeitsstelle führen. Inci und Dilara thematisierten ihre Erwartungshaltungen zum Tragen ihres Kopftuches im gewünschten Berufsfeld der Kleinkindpädagogik im Verlauf der Interviews nicht und so wurde es auch nicht von mir als Interviewer angesprochen. Im ersten Teil dieser Studie wurde jedoch die Bedeutung des Kopftuches als signifikantes Symbol der statistierten Bevölkerung diskutiert. Dilaras und Incis Wünsche, als Kindergärtnerin oder Tagesmutter zu arbeiten, könnten durch diese Bedeutung zu einer Problematisierung des Kopftuches durch eine_n Arbeitgeber_in oder durch Eltern und deshalb zu Benachteiligung und Diskriminierung führen. In Brüssel könnte die Situation weniger problematisch sein, in einer kleinen flämischen Ortschaft im Umland von Brüssel oder auch im Ruhrgebiet könnte das Tragen des Kopftuchs jedoch ein Thema werden.

Die heutige Integrationsdebatte, so zeigte der erste Teil dieser Studie, nimmt vielfach die Religion und Lebensart in den Blick und gelangt häufig zu einer negativen Bewertung. Mit der beruflichen Abqualifizierung schilderten die Interviewten im Ruhrgebiet jedoch auch negative Bewertungen zu ihren Bildungsabschlüssen. Die erfahrene Ablehnung erstreckt sich nicht nur auf Sprache, Kultur und Religion, wie es der Desintegrationsdiskurs nahelegt, sondern auch Bildungsabschlüsse werden delokalisiert, gehören nicht hierhin und sind hier nichts wert. Stolz empfindet man jedoch gerade dort, wo es um persönliche Leistungen geht. Die Interviewten im Ruhrgebiet haben mit ihren Bildungs-, Berufs- und Studienabschlüssen subjektiv viel erreicht, aber objektiv nichts in der Hand, auf das sie stolz sein können.

Man kann davon ausgehen, dass diese Vorgänge insgesamt negative Auswirkungen auf das Selbstbild und die Selbstwirksamkeit haben.

Diese Studie umfasst nur Fallstudien und kann keine repräsentativen Aussagen machen. Eine weitere Studie, die die Fragen fokussiert, warum das Anerkennungsgesetz nicht ausreichend greift und wie sich Bildungsabstiege auf die Person, ihr Selbstbild, ihre Motivation und ihre Selbstwirksamkeit und letztlich auf den weiteren Lebensweg auswirken, könnte notwendige Erkenntnisse erbringen.

5.3 Integrationskurs und Alltägliche Lebensführung

Das »Alltagsleben« ist eine Strukturierungsleistung und ein »inhaltlich komplexes *synchrones* Gebilde«, das Aufschluss gibt über die Menschen als seine Konstrukteure (ZEIHER 2017: 24). Folgende Fragen sind leitend:

»Mit welchen Anforderungen und Optionen in ihrer Umwelt sie konfrontiert waren und umgingen, ob ihnen gelungen ist, bestimmte eigene Beweggründe, Bedürfnisse und Wünsche zu realisieren und welche anderen nur schlecht oder gar nicht, und mit welchen Möglichkeiten, Barrieren, Widersprüchen und Konflikten sie sich dabei auf welche Weise auseinander gesetzt hatten [...].« (ZEIHER 2017: 24)

In der Analyse der Interviews als Fallstudien wurde mit dem Konzept der Alltäglichen Lebensführung die Alltagsstruktur der Interviewten untersucht. Es wurde dargestellt, wie sie ihre Strukturierungsleistung realisieren, welche Merkmale der individuelle Alltag aufweist und welche Kompetenzen und Schwierigkeiten sich zeigen oder ableiten lassen. Es wurden keine direkten Beobachtungen der Alltags-handlungen vorgenommen, sondern Erzählungen der Interviewten über ihren Alltag analysiert. Durch dieses Vorgehen kam auch die Bewertung der Alltagsstruktur durch die Interviewten mit ins Spiel und stand der Auswertung zur Verfügung.

Entlang der von Zeiher aufgeworfenen Fragen sollen jetzt vor allem Strukturierungsleistungen bei Vereinbarkeitsproblematiken dargestellt und kritisch reflektiert werden. Ziel ist es an dieser Stelle, die Fallstudien nicht in der Tiefe mit dem Fokus auf individuelle Lebensführungsmuster und Strukturierungsstrategien, sondern in der Breite der Problemstellungen und Lösungsversuche im sozialen Kontext darzustellen.

Die Zusammenarbeit zwischen den Behörden und dem Bildungsinstitut im Ruhrgebiet ist intensiv. Das Bildungsinstitut ist Dienstleisterin für die Behörden, überwacht die regelmäßige Teilnahme und den abschließenden Lernerfolg der Teilnehmer_innen. Das Bildungsinstitut ist zwar nicht aktiv an Sanktionen beteiligt, liefert aber die Entscheidungsgrundlagen für behördliche Sanktionen.

Die verpflichteten Kursteilnehmer_innen dürfen den_die Kursanbieter_in frei wählen. Liegen Informationen aber nicht in einer verständlichen Kontaktsprache

vor, können sie von den zur Teilnahme Verpflichteten nicht gefunden werden. Dann zählt allein die Information der Behörde, die ihnen ihre Pflicht zur Teilnahme mitteilt und auch Kursanbieter_innen nennt:

»Das Arbeitsamt hat mir den Kursanbieter gesagt. Ich kannte das nicht.«³⁸

»In diesen Kurs hat mich das Ausländeramt geschickt [...].«³⁹

Floreatan war der einzige Interviewte im Ruhrgebiet, der freiwillig teilnahm. Bei ihm gab es keine Behörde, die ihn über die Kurse informierte. Ganz auf sich gestellt, zeigte sich die Schwierigkeit, passende Kurse und Kursanbieter_innen zu finden:

»Auf der Internetseite sind die Informationen nicht so freundlich für die nächsten Lernenden. Es ist so, ich wollte mein Deutsch verbessern, aber ich konnte nicht genug Deutsch, um die Informationen zu Kursen zu finden.«⁴⁰

Eine gegenteilige Erfahrung machte er bei Internetrecherchen zum Goethe-Institut:

»Ein Beispiel, ich habe früher auch im Internet nach dem Goethe-Institut gesucht. Das ist dort alles einfach zu finden, alle Informationen sind da, man kann sie sofort finden, Deutsch und Englisch. Alles, was man sucht, man probiert ein bisschen und man hat alles da. Preise, Termine, Voraussetzungen, alles.«⁴¹

Wie ist diese Diskrepanz zu erklären?

Wären die Anbieter_innen des Integrationskurses darauf angewiesen, dass potenzielle Teilnehmer_innen selbstständig Kursinformationen fänden, ergäbe sich bei unzureichenden Informationsmöglichkeiten eine Umsatzeinbuße. Das Bildungsinstitut arbeitet jedoch mit den Behörden zusammen und diese gaben die Adresse und die notwendigen Informationen an die Teilnehmer_innen weiter. Die Interviewten brachten zu den Terminen bei Ämtern und Behörden Angehörige mit, die für sie übersetzten, denn auch dort wurden ausschließlich Informationen auf Deutsch gegeben. Der wirtschaftliche Nachteil, den das Bildungsinstitut hätte, würde es potenzielle Teilnehmer_innen nicht erreichen können, kommt hier gar nicht zum Tragen. Auftraggeber_innen und Kursteilnehmer_innen sind in diesem Konstrukt nicht dieselben. Die Behörden fragen den Integrationskurs nach und sorgen für die Anmeldung von Teilnehmer_innen, erhalten vom Bildungsinstitut Informationen und händigen sie denjenigen aus, die sie zur Teilnahme verpflichten. Nützlich ist diese Zusammenarbeit vor allem für die Behörden und für die

38 Interview mit Inci, S. 4, Z. 134.

39 Interview mit Inci, S. 2, Z. 39.

40 Interview mit Floreatan, S. 7, Z. 260-262.

41 Interview mit Floreatan, S. 7, Z. 262-264.

Bildungsanbieter_innen. Die Kursteilnehmer_innen profitieren einerseits zwar davon, dass sie wegen der Informationsweitergabe durch die Behörden selbst nicht mehr nach geeigneten Anbieter_innen suchen müssen. Durch fehlende teilnehmer_innenorientierte Informationen bleiben sie andererseits jedoch in Abhängigkeit von Ämtern und Behörden, die ihnen die Informationen geben, und von Familienangehörigen oder Bekannten, die sie ihnen übersetzen. Die verpflichteten Kursteilnehmer_innen haben zwar formal das Recht, den_die Kursanbieter_in selbst zu wählen, die Sprachbarriere erschwert aber die Inanspruchnahme.

Die Unterrichts- und Lernzeiten mussten von den Teilnehmer_innen am Integrationskurs in den Alltag integriert und eine tragfähige Alltagsstruktur entwickelt und etabliert werden. Die Unterrichts- und Lernzeiten standen dabei in Konkurrenz zu Familienarbeit, Erwerbsarbeit und Praktika, anderen Bildungsveranstaltungen sowie Regenerations- und Erholungszeiten. Die Etablierung eines funktionierenden Alltags geschieht über eine Strukturierungsleistung. Der Stellenwert von Tätigkeiten muss dazu über Gewichtungen nach dem Grad der Verpflichtung oder Notwendigkeit und der zeitlichen Dringlichkeit reflektiert werden. Nach dieser Gewichtung müssen sie Zeit und Raum im Tagesablauf erhalten. Sie verfestigen sich nach und nach als Alltagsgerüst und geben dem Alltag eine Struktur. Es wurde bei der Vorstellung des Konzepts der Alltäglichen Lebensführung bereits darauf hingewiesen, dass eine etablierte Alltagsstruktur einen relativ verbindlichen Rahmen bietet, innerhalb dessen Alltagshandeln geschieht und der nicht ohne weiteres geändert werden kann.

Inci wollte an einem Tagesmütter-Kurs teilnehmen, war aber zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtet worden. Beide Kurse konnten aber nicht zeitgleich besucht werden. Es handelte sich um eine *synchrone Vereinbarkeitsproblematik*, die etwas genauer betrachtet wird:

Es standen nicht zwei Alltagsverpflichtungen in zeitlicher Konkurrenz, sondern zwei Bildungsgänge, von denen Inci einen besuchen *musste* und einen besuchen *wollte*. Die Vereinbarkeitsproblematik entstand damit bereits im Vorfeld der neuen Alltagsstruktur, die zum Besuch von Bildungsveranstaltungen eine Vorentscheidung erforderte.

Der Lösungsweg bestand darin, dass der Tagesmütter-Kurs erst nach dem Integrationskurs besucht werden sollte. Die Entscheidung, so Inci, traf aber nicht sie, sondern das Ausländeramt. Inci musste ihren Alltag um den Integrationskurs, zu dem sie verpflichtet war, organisieren und ihr berufliches Bildungsziel vorerst verschieben.

Ihr Alltag war damit von einem *extrinsisch* gesetzten Bildungsziel geprägt. Ihr eigenes Bildungsziel verschob sich einerseits, andererseits verknüpfte es sich damit, denn das Bestehen des Integrationskurses wurde von der Behörde zur Voraussetzung für den Tagesmütter-Kurs gemacht. Inci schaffte es, ihre Motivation an dem neuen Ziel des Bestehens des Integrationskurses auszurichten. Sie ließ

sich darauf ein, die neuen Möglichkeiten zu entdecken, die sich aus verbesserten Deutschkenntnissen und dem Zertifikat Integrationskurs ergeben könnten. Druck und Stress empfand sie in erster Linie durch die Kopplung des Bestehens des Kurses an die Erteilung ihrer Arbeitserlaubnis.

Die bereits früher einmal erworbenen Deutschkenntnisse prägten damals auf positiv empfundene Weise das Alltagshandeln. Inci konnte sich leichter zurechtfinden, sich Informationen beschaffen und am Schulalltag ihrer Kinder teilnehmen. Inci verfügte insofern über positive Lernerfahrungen, die ihr jetzt halfen, sich motiviert auf einen Kurs einzulassen, den sie zu diesem Zeitpunkt eigentlich gar nicht absolvieren wollte.

Ihren jetzigen Alltag nahm sie als eine Verpflichtungsstruktur wahr und litt auch unter Leistungsdruck und Versagensängsten. Ressourcen bei der Strukturierung ihres Alltags waren neben positiven Lernerfahrungen bei früheren Deutschkursen auch Erfahrungen im Umgang mit Vereinbarkeitsproblemen und mit der Erarbeitung selbstständiger Lösungswege. Durch ihr Erfahrungswissen aus Zeiten, in denen sie zusätzlich zu einem Deutschkurs auch an einem beruflichen Praktikum teilnahm, konnte sie realistisch einschätzen, dass der Tagesmütter-Kurs und der Integrationskurs nicht synchron zu schaffen sind. Auch familiäre Verpflichtungen und die Betreuung ihrer Kinder musste sie berücksichtigen. Incis Ziel war ein selbstorganisierter beruflicher und privater Alltag. Eine berufliche Selbstständigkeit als Tagesmutter in den eigenen vier Wänden würde die Trennung von beruflichem und privatem Alltag räumlich aufheben. Vielleicht wollte Inci dadurch auch in der Zukunft eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben erreichen.

Sirada empfand ihren Alltag mit vier Stunden vormittäglicher Kursteilnahme als sehr anstrengend und ermüdend für sie; dasselbe galt aber auch für ihre Tochter. Die häuslichen Verpflichtungen verschoben sich durch die Unterrichtszeiten am Vormittag in die frühen Morgenstunden. Die Anpassung der Alltagsstruktur fand als *zeitliche Ausweitung der Aktivitäten über eine größere tägliche Zeitspanne* statt. Der frühe Morgen kam als neu mit Aktivitäten gefüllte Tageszeit hinzu. Die Nachtruhe wurde als zur Verfügung stehende zeitliche Ressource betrachtet und entsprechend gekürzt. Eigentlich sollte sich diese Ausweitung der Tagaktivität nur auf Sirada selbst beschränken, jedoch erwachte ihre Tochter regelmäßig durch die frühen Tätigkeiten im Haushalt.

Siradas Belastungssituation war eine des beeinträchtigten Wohlbefindens durch Schlafmangel und betraf nicht nur Sirada selbst, sondern auch ihre Tochter. Sie hätte einen Kurs zu einer anderen Tageszeit bevorzugt und empfand die Kurszeiten am Vormittag als nachteilig. Eine Alltagsstruktur, die eine Lösung der Belastungsproblematik enthalten hätte, konnte sie nicht etablieren.

Es gab auch eine Vereinbarkeitsproblematik mit konkurrierenden Sprachlernprozessen innerhalb der Familie. Sirada sprach mit ihrer Tochter Thai. Deutsch sollte die Tochter vom deutschen Vater lernen und zweisprachig aufwachsen. Si-

radas Ehemann war aber dabei, ebenfalls Thai zu lernen und sprach mit Sirada deshalb auch Thai und nutzte Code-Switching als Strategie, um fehlendes Vokabular mit deutschen Wörtern zu kompensieren. Die Bilingualität der Tochter war eine Entscheidung, die Sirada mit ihrem Ehemann getroffen hatte. Thai als Sprache der Wahl war in der Mutter-Tochter-Interaktion fester Bestandteil der Alltagsstruktur. Welche Sprache die alltäglichen Interaktionen zwischen Sirada und ihrem Ehemann prägen sollte, war allerdings ein auf Dauer gestellter Aushandlungsprozess. Siradas Wunsch, Gespräche mit ihrem Ehemann zu nutzen, um rasch Deutsch zu lernen, konkurrierte mit seinem Bildungsziel, Thai zu lernen.

Die Alltagsstruktur enthält Routinen, die entlastend wirken, weil sie alltägliche Aushandlungsprozesse eigentlich überflüssig machen. Damit Sirada von entlastenden Routinen hätte profitieren können, wäre es erforderlich gewesen, eine Gewichtung der konkurrierenden Bildungsziele vorzunehmen und sie diachron zu verfolgen. Sirada musste sich im deutschen Bildungssystem erst Bildungschancen erarbeiten. Um diesen Prozess zu unterstützen, wäre es möglich gewesen, ihre Deutschlernprozesse bis zum Beginn einer Berufsausbildung in der Familie zu priorisieren. Sie hätte mit ihrer Tochter Thai und mit ihrem Ehemann Deutsch sprechen können und er mit ihr. Mit Beginn einer Ausbildung hätte neu überlegt werden können, wie Thai auch eine Rolle als Familiensprache bekommen könnte. Ohne eine Gewichtung der konkurrierenden Bildungsziele zwischen ihr und ihrem Ehemann rang Sirada um Gelegenheiten, mit ihm im Alltag Deutsch zu sprechen. Dieses Ringen um Möglichkeiten wurde selbst zum festen Bestandteil der Alltagsstruktur und zu einer eigenen Routine. Problematisch ist aber, dass diese Routine keine Strukturierung des Alltags leistete, sondern an ihre Stelle trat. Als dysfunktionale Routine enthielt sie immer noch das Problem, das durch sie eigentlich gelöst werden sollte. Sirada hat diese Routine möglicherweise als Belastung ihres Alltags und auch als Belastung der Partnerschaft wahrgenommen oder es könnte noch dazu kommen, wenn der Erfolgsdruck zum Ende des Integrationskurses weiter zunimmt.

Volodymyr konzentrierte sich stark auf seine eigenen Interessen. Vor allem das Deutschlernen und der Sport bestimmten seinen Alltag. Bei ihm gab es eine familiäre Vereinbarkeitsproblematik, denn er und seine Frau hatten gleichermaßen das Ziel, Deutsch zu lernen und dazu Kurse zu besuchen. Volodymyrs Besuch des Integrationskurses war fester Bestandteil der familiären Alltagsstruktur, denn er war zur Teilnahme verpflichtet.

Seine Frau musste eine längere Zeit zurückstecken und ihren Plan, an einem Deutschkurs teilzunehmen, auf einen späteren Zeitpunkt verschieben. Es fehlte ihnen ein geeigneter Kindergartenplatz, der ermöglicht hätte, dass sie beide zeitgleich an einem Deutschkurs teilnehmen. Unterstützung bei der Suche nach einem

Kindergartenplatz bekamen sie nicht.⁴² Die Zeit, bis sie den gewünschten Kindergartenplatz endlich fanden, schilderte Volodymyr als eine Zeit des Abwartens. Wo möglich wusste er nicht, wie er die Suche beschleunigen oder erfolgreich beenden konnte.

Sie lösten das Problem durch Aufschub des Deutschkurses der Ehefrau. Sie blieb zuhause und kümmerte sich um das kleinere der beiden Kinder, für das noch kein Betreuungsplatz gefunden war. Ihre Teilnahme an einem Deutschkurs wurde in die Zukunft verschoben. Diachron sollte stattfinden, was synchron unter den gegebenen Umständen nicht möglich schien. Die Vereinbarkeitsproblematik führte bei Volodymyrs Ehefrau zu einer vorübergehenden Exklusion aus formalen Bildungsprozessen. Volodymyr erzählte, dass er seine Frau, die eigentlich besser Deutsch sprach als er, inzwischen mit seinen Kenntnissen überholt hatte. Ihren eigenen Stillstand beim Deutschlernen hat sie im Vergleich zu Volodymyr sicher gespürt.

Volodymyr und seine Ehefrau griffen auf eine traditionelle geschlechtliche Arbeitsteilung als gesellschaftlich legitimes Handlungsmuster zurück. Das heteronormative traditionelle Muster basiert jedoch auf anderen Koordinaten: Die Basis bildet eine Berufstätigkeit des Ehemannes, der sich in einem Normalarbeitsverhältnis oder einer Selbstständigkeit befindet und die wirtschaftliche Existenzgrundlage sicherstellt. Über diese Berufstätigkeit verfügte Volodymyr aber nicht. Die Teilnahme am Integrationskurs und der Besuch eines Fitnessstudios treten bei ihm an die Stelle einer Berufstätigkeit. Sie füllen den Tag aus, finden im öffentlichen Raum statt und bei beiden orientiert er sich am Leistungsprinzip. Das Muster der geschlechtlichen Arbeitsteilung sorgte in diesem Fall für eine stabile Alltagsstruktur und vielleicht auch für eine Stressreduktion durch den Anschein partnerschaftlicher und familiärer Normalität. Als Problemlösungsressource war es aber ungeeignet, da es nur eines von zwei Problemen löste: Die Kinderbetreuung durch die Ehefrau war zwar sichergestellt, aber einen Deutschkurs konnte sie nicht besuchen und geriet bei ihrer Bildungsbeteiligung ins Hintertreffen.

Das traditionelle Muster geschlechtlicher Arbeitsteilung konnte das Vereinbarkeitsproblem nicht lösen. Sein Beitrag zur Strukturierung des familiären Alltags besteht hier vielmehr in einer Legitimation von geschlechtlicher Ungleichheit. Es

42 Seit 2017 gibt es in Deutschland eine Regelung, dass der die Kursträger_in beratend tätig werden kann, um die Suche nach einer »integrationskursbegleitenden Kinderbetreuung« zu unterstützen. Zum Zeitpunkt der Interviews war das noch nicht der Fall. Für genauere Informationen kann eine umfangreiche Darstellung des aktuellen Integrationsangebots zu Rate gezogen werden (siehe BUNDESMINISTERIUM DES INNERN, FÜR BAU UND HEIMAT 2019). (<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/Kinderbetreuung/kinderbetreuung.html?nn=282656>)

wäre aber erst gar nicht zum Einsatz gekommen, hätte der Familie der benötigte Kindergartenplatz zur Verfügung gestanden.

Florea konzentrierte sich während der Woche auf das Deutschlernen und arbeitete an den Samstagen als Zeitungsausträger. Er lebte in häuslicher Gemeinschaft mit seiner Ehefrau. Er wurde als EU-Bürger nicht zur Teilnahme verpflichtet. Damit lag es allein bei ihm, sich zum Integrationskurs anzumelden. Es gab keinen Druck von außen und auch keine behördlichen Sanktionsmöglichkeiten bei zu geringem Leistungsstand in den Abschlusstests. Von Vereinbarkeitsproblemen berichtete Florea nicht.

Zum Zeitpunkt der Befragung hatte noch keine_r der Interviewten am Orientierungskurs teilgenommen, denn er findet erst im Anschluss an den Sprachkurs statt. Da er in deutscher Sprache durchgeführt wird, ist eine andere oder individuelle Reihenfolge gar nicht möglich. Anders als im Inburgeringstraject ist die Reihenfolge des Besuchs von Sprachkurs und Orientierungskurs beim deutschen Integrationskurs damit festgelegt. Obwohl also aus diesem Grund noch keine_r der Interviewten teilgenommen hat, stellt sich folgende Frage:

Vermittelt der deutsche Orientierungskurs alltagsrelevante Kompetenzen, unterstützt er die Orientierung im Sozialraum und die Alltägliche Lebensführung?

Der Orientierungskurs in Deutschland ist eine Art Staatsbürger_innenkunde. Der Abschlusstest »Leben in Deutschland«⁴³ fragt Antworten im Multiple-Choice-Verfahren ab. Über dreihundert Fragen und zu beendende Satzanfänge gibt es, die beispielsweise lauten: »In Deutschland dürfen Menschen offen etwas gegen die Regierung sagen, weil...«, mit den Beendigungsmöglichkeiten »hier Religionsfreiheit gilt«, »die Menschen Steuern zahlen«, »die Menschen das Wahlrecht haben« und »hier Meinungsfreiheit gilt«. Oder auf die Frage »Welches Recht gehört zu den Grundrechten in Deutschland?« gibt es als Antwortmöglichkeiten »Waffenbesitz«, »Faustrecht«, »Meinungsfreiheit«, »Selbstjustiz«. Die Fragen und Antworten zeigen das hohe sprachliche Abstraktionsniveau und enthalten oft behördensprachliche Ausdrücke.

Der Fragenkatalog über das »Leben in Deutschland« wird von einer Sprecher_innenposition aus gestellt, der von einem »wir« und »uns« aus argumentiert und ein »hier« als Ort konstruiert. Es wird damit deutlich gemacht, welche Regeln »hier« bei »uns« gelten und konstruiert die Antwortenden als Außenstehende dieses »wir« und »hier«. Die Zielgruppe des Orientierungskurses wird durch Othering und Delokalisierung konstruiert und dann mit dem »wir« und »hier« in Beziehung gesetzt. So heißt es in der Frage 30: »Was ist kein Merkmal unserer Demokratie?« Fragen zielen auch darauf ab, dem_der Antwortenden zu vermitteln, dass auch Ausländer_innen sich an die Gesetze halten müssen und nicht nur die Deutschen. So lautet eine der falschen Antwortmöglichkeit auf die Frage 3 »Deutschland ist

43 <http://oet.bamf.de/pls/oetut/f?p=534:1:0>

ein Rechtsstaat. Was ist damit gemeint?«: »Nur Deutsche müssen sich an die Gesetze halten.« Ungewöhnlich und auffallend ist, dass Aussagen über abstrakte Rechtsgebilde mittels deiktischer Standortbestimmungen mit Sprecher_innen und Orten verknüpft und auf diese Weise vereinnahmt werden. Staat und Gesetze werden als Merkmale oder Eigenheiten einer Gruppe konstruiert, die der Gruppe der Ausländer_innen entgegengesetzt ist. Die Eigenschaften des Staates sind aber unverfügbar. Das »deiktische Zentrum« (LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004: 228), das den Kontext und die Referenzpunkte markiert, Orte und Rollen, ist eine Imagination, ein »Phantasma«. Von einer »*imaginative(n) Deixis*« oder einer »*Deixis am Phantasma* (Bühler 1934)⁴⁴« ist immer dann die Rede, wenn es sich um eine »fiktive« »Äusserungssituation« handelt (ebd.: 229).

Die falschen Antwortmöglichkeiten bieten Unterrichtenden im Orientierungskurs die Möglichkeit, mit den Teilnehmer_innen über sie zu diskutieren und auf diese Weise die statisierten Deutungsmuster und signifikanten Symbole zu Unterrichtsinhalten zu machen. Die Teilnehmer_innen werden mit ihnen vertraut und lernen, sich innerhalb des signifikanten Symbolsystems richtig zu positionieren. Werden sie später mit statisierten Deutungsmustern konfrontiert und etwa gefragt, ob sie meinen, nur Deutsche müssten sich an die Gesetze halten, kennen sie erstens diese Unterstellung und wissen auch die richtige Antwort. Faustrecht, Waffenbesitz und Selbstjustiz als falsche Antworten zur Frage nach den Grundrechten knüpfen an den Sicherheitsdiskurs an, der mit dem Desintegrationsdiskurs verzahnt ist.

Es ist nicht üblich, Staatsbürgerkunde von einer bestimmten Sprecher_innenposition aus zu vermitteln und von *unseren* Gesetzen, *unserem* Rechtsstaat und *unserer* Demokratie *hier* zu sprechen. Aber erst durch diese Kopplung an eine Sprecher_innenposition wird auch die Grundlage für die Verpflichtung zum Orientierungskurs geschaffen: Es wird implizit eine Ferne der Ausländer_innen von Demokratie, Recht und Gesetz suggeriert, die mit ihrer Gruppenzugehörigkeit zusammenhängt. Daraus kann nur das Lernziel folgen, dass sie sich an die Gesetze halten und sie zu diesem Zweck als Außenstehende erst einmal lernen müssen, auch wenn sie dann noch immer nicht dazugehören.

Direkte Alltagskompetenzen und Wissen, das die Orientierung im Sozialraum erleichtern würde, finden sich nicht. Stattdessen vermitteln Konstrukte über Deutsche und Ausländer_innen hegemoniale Deutungsmuster. In den Fragen wird eine deiktische Sprecher_innenposition konstruiert, in den richtigen Antworten stati-

44 »Das Konzept der Deixis ist nicht neu. Es geht bereits auf Bühler (1934) zurück«, konstatieren die Autor_innen (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 228). Sie nennen im Literaturverzeichnis folgende Quelle: »Bühler, Karl 1934: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart [etc.].« (Ebd.: 509)

sierte Deutungsmuster über die Deutschen und in den falschen Antwortmöglichkeiten Stereotype über Ausländer_innen perpetuiert.

Der grundsätzliche Nutzen eines Sprachkurses steht außer Frage. Wer den Integrationskurs absolvieren muss, ist aber auch zur Teilnahme am Orientierungskurs verpflichtet.

Diese Verpflichtung und die Verzahnung mit dem Ausländerrecht ist es, die dem Orientierungskurs eine Sonderstellung innerhalb der Erwachsenenbildung zuweist und gleichzeitig nach der Legitimität des Wissens fragt, das dort auf Basis von Othing, Delokalisierung und hegemonialen Deutungsmustern vermittelt wird. Die Legitimität dieser Inhalte und die deiktische Sprecher_innenposition bei der Vermittlung sollten dringend unter wissenssoziologischen, aber auch ethisch-philosophischen Gesichtspunkten überprüft werden. Eine eigene Studie könnte sich diesem Thema widmen.

Die vermittelten Inhalte haben für die Teilnehmer_innen lediglich einen instrumentellen Nutzen im Hinblick auf den Abschlusstest. Können die Absolvent_innen nachweisen, dass sie das Zertifikat erlangt, damit das Sprachbeherrschungsniveau B1 in Deutsch erreicht und den Abschlusstest des Orientierungskurses bestanden haben, bekommen sie Einbürgerungserleichterungen. Wie wichtig es ist, den Abschlusstest des Orientierungskurses zu bestehen, wird bei der Beantragung einer Niederlassungsbewilligung betont⁴⁵. Das Zertifikat über den erfolgreichen Abschluss des Integrations- und Orientierungskurses erleichtert nicht den Alltag in Deutschland, sondern die Beantragung von Aufenthaltstiteln und Einbürgerungen.

Der inhaltliche Zuschnitt des Orientierungskurses zeigt, dass hier Ausländer_innen über das »Deutschland der Deutschen« unterrichtet werden und nicht Neuankömmlinge über ihren von Diversität gekennzeichneten neuen Sozialraum.

Ein weiteres Beispiel betrifft den Umgang mit der Zeit 1933 bis 1945. Der Nationalsozialismus ist ein breit aufgestelltes Thema im Orientierungskurs und soll dazu führen, dass Teilnehmende »Grundzüge der nationalsozialistischen Ideologie sowie Folgen und Auswirkungen der NS-Herrschaft für die Menschen in Deutschland und Europa beschreiben« können sowie »die Unvereinbarkeit der nationalsozialistischen Ideologie mit dem Grundgesetz, seinen Grundrechten und der heutigen demokratischen Staatsordnung in Deutschland erkennen«. In der jüngeren Vergangenheit häufen sich Nachrichtenmeldungen über muslimischen Antisemitismus in Deutschland. Das Thema der NS-Diktatur scheint daher geeignet, Abhilfe zu schaffen. In der postmigrantischen Gesellschaft veruneindeutigen sich jedoch antisemitische Vorfälle, haben unterschiedliche Bezüge.

45 <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/Abschlusspruefung/abschlusspruefung-node.html>

Ranan zeigt in einer empirischen Studie, dass der muslimische Antisemitismus nicht den tradierten Formen deutscher Prägung folgt. Pogrome des Mittelalters über Gräueltaten des Holocaust bis zu heutigen Anschlägen und Angriffen auf jüdische Personen und Einrichtungen zeigen einen jahrhundertlang vorhandenen und ausgelebten deutschen Judenhass. Antisemitische stasierte Einstellungen und Gewalttaten machen den Polizeischutz jüdischer Einrichtungen notwendig. Ranans Studie belegt, dass bei den Mehrheimischen eben nicht dieser deutsche Antisemitismus, sondern der Nahost-Konflikt die entscheidende Rolle spielt und nicht selten eine direkte Betroffenheit oder Identifikation vorliegt. (RANAN 2018: 202)

Was bedeuten diese Erkenntnisse für den Orientierungskurs? Die curricularen Inhalte sind nicht an die postmigrantischen und transnationalen Verhältnisse angepasst. Ihre Zentriertheit auf eine mononationale und -kulturelle Sicht verhindert die vom Kurstitel versprochene Orientierung. Wenn ein_e Mehrheimische_r mit Bezug zum Nahostkonflikt antijüdisch eingestellt ist, kann der Unterricht zum deutschen Antisemitismus mit Herausstellung seines Widerspruchs zur bundesrepublikanischen Demokratie keine Abhilfe schaffen. Ist der Nahostkonflikt ursächlich für eine antijüdische Einstellung, wäre dieser Konflikt aufzuarbeiten. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Möglichkeit alltäglicher Begegnungen von Personen, die transnationale Bezüge zum auslösenden Konfliktraum haben, steht im Rahmen des Orientierungskurses jedoch aus.

Ein alltagsorientierter Orientierungskurs müsste die Strukturierung des Alltags erleichtern und positive Auswirkungen auf die Alltägliche Lebensführung haben. Genau das ist bei den curricularen Inhalten aber nicht zu erwarten. Die Teilnehmer_innen können sich lediglich über stasierte Normen, Werte und Deutungsmuster informieren und abfragbares Wissen im staatsbürger_innenkundlichen Sinne erwerben. Der Orientierungskurs könnte alltagsorientiert aufnehmen, was die einzelnen Themen *für die Teilnehmer_innen* bedeuten. Hier könnte man auf das Beispiel des Lebens in einem Rechtsstaat zurückkommen. Der Kurs könnte etwa vermitteln, dass behördliche Direktiven zwar den Anschein erwecken, letztgültig zu sein, dass sie es aber nicht sind, denn es können Rechte zu diesen Direktiven geltend gemacht werden. Der Orientierungskurs könnte alltagsorientiert die Dichotomie zwischen dem »wir« und »den anderen« aufheben und Diversität als Normalität der Gesellschaft spiegeln. Er müsste sich, um Orientierung bieten zu können, an empirischen Befunden statt normativen Vorstellungen ausrichten. So, wie der Orientierungskurs derzeit konzipiert ist, ist er nicht geeignet, den Alltag zu unterstützen und die Strukturierung des Alltags zu erleichtern.

Der Orientierungskurs (Maatschappelijke Oriëntatie – MO) in Brüssel entspricht eher den Bedürfnissen der Teilnehmer_innen. Das muss er auch, denn sonst gäbe es keine Anmeldungen. Der Orientierungskurs (MO) ist als Bestandteil des Inburgeringstrajectes ebenso freiwillig wie die anderen Elemente des

Programms. Anders als beim deutschen Orientierungskurs, dessen Nutzen für die Teilnehmer_innen von den verpflichtenden Behörden beurteilt wird, sind in Brüssel die Teilnehmer_innen selbst gefragt. Ein individueller Nutzen muss von ihnen gesehen werden, damit sie sich zur Teilnahme entscheiden.

BON fördert die Kompetenzen der Teilnehmenden und leistet mit dem Kurs Hilfe zur Selbsthilfe:

»Während der MO-Lektionen bekommen die Teilnehmenden Informationen und üben da auch Handlungskompetenzen. Die brauchen sie, um selbst aktiv am Zusammenleben teilzunehmen. [...] Jeder Kurs ist anders. Denn jeder Unterricht wird abgestimmt auf deine Bedürfnisse und die von deinen Kurskollegen. So hat ein Kursteilnehmer mit Schulkindern mehr Fragen über Schulbildung als ein alleinstehender Kursteilnehmer. Der sucht vielleicht nach passender medizinischer Begleitung für seine kranke Mutter.«⁴⁶

Dilara hatte bereits an diesem Orientierungskurs (MO) teilgenommen. Sie berichtete, dass BON dabei half, einen Kindergartenplatz zu finden. BON beteiligte sich auch an der Rechnung für die Kinderbetreuung. Dilara zahlte nur einen symbolischen Betrag. Die Teilnehmer_innen und Interessent_innen der Kurse von BON waren, anders als die im Ruhrgebiet, nicht auf sich gestellt. BON half, die Vereinbarkeitsproblematik zu lösen und eine Alltagsstruktur zu etablieren, die eine Kursteilnahme einschloss. Die Vorgehensweise von BON enthielt die implizite Aussage, dass die Teilnahme am Kurs so wichtig ist, dass konkurrierende Pflichten organisiert werden müssen und eine Vereinbarkeitsproblematik gelöst werden muss.

Die Unterstützung der Kursteilnehmer_innen bei Vereinbarkeitsproblemen, die sie nicht selbst lösen können, macht Rückgriffe auf dysfunktionale Handlungsmuster und traditionelle Geschlechterverhältnisse überflüssig. Wenn die Ermittlung und Lösung von Vereinbarkeitsproblemen zum Inburgeringstraject gehört, können sie auch als Lerninhalte antizipiert werden. Eine Habitustransformation als Folge von Bildungsprozessen ist eben nicht nur auf Sprachfertigkeiten und Wissensbestände beschränkt, sondern erfasst auch Handlungskompetenzen im urbanen Alltag.

Der am urbanen Alltag ausgerichtete Orientierungskurs (MO) in Brüssel zielte genau darauf ab. Wie Dilara berichtete, erleichterte er tatsächlich die Orientierung im Sozialraum und machte bekannt mit wichtigen Anlaufstellen wie dem VDAB. Er machte Mut, an urbaner Mobilität teilzunehmen, sich den urbanen Sozialraum selbst zu erschließen und gab Einblicke in die Geschichte der Stadt und ihre historischen Orte. Teilnehmer_innenorientiert findet er in vielen Sprachen statt, die nicht defizitorientiert als marginalisierte *Migrant_innensprachen*, sondern ressourcenorientiert als *Kontaktsprachen* bezeichnet werden. Unter dem Aspekt der Ver-

46 <https://www.integratie-inburgering.be/maatschappelijke-ori-%C3%ABntatie-mo>

ständigungsorientierung sind auch sie nützliche Sprachen und ihr Gebrauch ist legitim. Wenn im Rahmen eines Programms, das den Zielen von BON, »Intégratie en Inburgering«⁴⁷, verpflichtet ist, diese Kontaktsprachen Unterrichtssprachen sind, bedeutet das, sie werden nicht lediglich als Durchgangs- oder Zwischenstationen angesehen, bis die Teilnehmer_innen die Landessprachen beherrschen, sondern sie haben einen eigenen Wert und eine eigene Wichtigkeit. Auch beruflich lassen sie sich nutzen. Die mehrsprachigen Sozialassistent_innen waren für Dilara Rollenmodelle. In einem Zwischenschritt vor ihrer Tätigkeit als Kindergärtnerin in einer niederländischsprachigen Einrichtung wollte sie als »Assistentin für die Türken«⁴⁸ arbeiten und die türkische Sprache sollte dabei zu ihrer entscheidenden beruflichen Ressource werden.

Aristide empfand seine Situation und die Organisation des Alltags als »sehr schwer«⁴⁹. »Ich organisiere die Zeit, um den Kurs zu machen«⁵⁰, berichtete er. Seine Ehefrau war schwanger. Er lernte gleichzeitig Französisch und Niederländisch und nahm an Kursen in beiden Sprachen teil. Zur selben Zeit war seine Berufsanerkennung als Industrieingenieur in Arbeit und er wollte dann eine Stelle finden. Neben der Unterrichtsteilnahme war auch noch vor- und nachzubereiten.

Dennoch war die Gleichzeitigkeit der Lernprozesse und Kurse nicht die Ursache der Schwierigkeiten, die seinen Alltag belasteten. »Es ist für mich leicht, beides parallel zu lernen«⁵¹, sagte er sogar. Aber das Gesamtvolumen an alltäglichen Tätigkeiten war belastend groß. Den Erfolg seiner Sprachlernprozesse knüpfte Aristide an die Möglichkeiten, diese Sprachen im Alltag zu sprechen. Er hoffte, dass sich hier ein Mehr an Möglichkeiten ergeben würde. Aristide sah sich selbst als Verantwortlichen und Handelnden, der Alltagsstruktur und Sprachumgebung selbst konstituiert.

Moufid war verheiratet und hatte zwei Töchter. Grundsätzlich fand er es positiv, wenn jemand zwei Sprachen zeitgleich erlernt. Dennoch entschied er sich dagegen. Mit seiner Ehefrau lebte er einen partnerschaftlichen arbeitsteiligen Familienalltag. Vereinbarkeit sollte zwischen ihm und seiner Ehefrau hergestellt werden, damit sie beide gleichberechtigt ihren Bildungsinteressen nachgehen können.

Moufid besuchte vormittags einen Niederländischkurs und seine Ehefrau nachmittags. Beide investierten je einen Halbtage in die Familienarbeit und den anderen Halbtage in das Erlernen des Niederländischen. Die gleichberechtigte Bildungsbeteiligung, so ist anzunehmen, sichert auch langfristig eine gleichberechtigte Bewältigung des Familienalltags wie auch die gleichberechtigte

47 <https://bon.be/nl>

48 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 59.

49 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 23.

50 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 23-24.

51 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 58.

gesellschaftliche Inklusion. Wenn sie beide über vergleichbare Sprachfertigkeiten verfügen, ist beiden gleichermaßen eine sprachliche Inklusion auf demselben Sprachbeherrschungsniveau möglich, wenn sie später, wie sie sich wünschten, in Flandern leben und arbeiten würden. Es wäre nicht eine_r der beiden vom_von der anderen sprachlich abhängig und niemand müsste für den_die andere_n Dolmetschen oder übersetzen.

Moufid stand dennoch vor einem Dilemma: Er wollte Niederländisch lernen, um in Flandern berufstätig zu sein und dort zu leben. Der Alltag in Flandern, wie er ihn in der Stadt [*Mechelen*] kennengelernt hatte, war monolingual niederländischsprachig. Um eine tragfähige Alltagsstruktur zu etablieren, reichten seine Kenntnisse nicht aus. So zog er nach Brüssel und holte dann seine Familie nach. Im französischsprachigen Brüsseler Alltag konnten er und seine Frau sich organisieren und lernten nun Niederländisch, um später wieder nach Flandern zu ziehen und dort zu arbeiten. Aber nun fehlte es an Möglichkeiten, die Sprache in der Interaktion zu üben. Es spielte bei Moufid auch eine Rolle, dass er die Erfahrung eines Anpassungsdrucks in Flandern nach Brüssel mitbrachte. Er wagte gar nicht mehr, im Brüsseler Alltag auszuprobieren, in niederländischer Sprache zu interagieren. Moufid passte sich der Umgebungssprache Französisch an und nutzte den Sozialraum nicht, um Niederländisch zu sprechen. Um das zu tun, hätte er sich die Frage stellen und beantworten müssen, ob es legitim ist, ins Niederländische zu wechseln, wenn er auf Französisch angesprochen wird oder selbst Gesprächsanfänge in niederländischer Sprache zu starten. Ihm wurde ein Anpassungsdruck in [*Meche-len*] vermittelt, den er internalisiert zu haben schien und der nun die Verfolgung seiner Ziele im Brüsseler Alltag beeinträchtigte.

Moufid profitierte in seinem Alltag von einem transnationalen, sozialen Netzwerk. Seine Kontakte zu einem Freund, der wie er aus Spanien nach [*Mechelen*] zog, ermöglichte auch ihm diesen Schritt. Die Anmeldung zum Inburgeringstraject geschah auf Veranlassung eines spanischen Freundes, der Moufid auf die Möglichkeit aufmerksam machte und sich mit ihm gemeinsam anmelden wollte. Moufid hatte im Alltag Unterstützung von Personen, die sich in derselben Situation befanden wie er, die auch aus Spanien nach Belgien gezogen waren, hier ähnliche Erfahrungen machten und ähnliche Interessen verfolgten. Moufid berichtete nicht, dass er die Unterstützung oder Hilfe von einem Personenkreis benötigte, der etwa ein höheres Sprachbeherrschungsniveau in Niederländisch hatte oder über mehr Informationen oder Privilegien verfügte. Mit seinem unterstützenden sozialen Netzwerk war er stets auf Augenhöhe.

Auch Pierre wohnte zuerst in Flandern und zog von dort nach Brüssel um. Auch für ihn war der Alltag in Flandern eine Herausforderung, da niemand seine Erstsprache Französisch verstand und er noch keine Niederländischkenntnisse hatte. Er erlebte, obwohl er Erstsprecher einer offiziellen Landessprache ist, eine sprachliche Marginalisierung. Nach seinem Umzug nach Brüssel konzentrierte er sich

ganz auf das Erlernen der niederländischen Sprache und war von Notwendigkeit und Nützlichkeit überzeugt, obwohl der Alltag in Brüssel keine niederländischen Sprachkenntnisse erforderte. Sein berufliches Ziel, eine Arbeit im Verkauf, wollte er nach Abschluss des Niederländischkurses durch einen Berufskurs in französischer Sprache angehen und später noch studieren. Es war für ihn ein eigenes Ziel, bilingual zu werden, um sich in Belgien zu integrieren.

Anders als im Ruhrgebiet, wo die Interviewten für Termine bei Behörden oder für Schriftstücke und Briefpost jemanden kennen mussten, der für sie übersetzte, konnten die Interviewten in Brüssel ihren Alltag selbst organisieren. Sie waren nicht auf die Hilfe von Personen angewiesen, die über mehr Kenntnisse oder Fertigkeiten verfügten als sie selbst. Dort, wo es notwendig war, bekamen sie Unterstützung von Sozialassistent_innen.

Nach dem Umzug ins Ruhrgebiet beziehungsweise nach Brüssel mussten die Interviewten ihren Alltag neu organisieren und eine neue Alltagsstruktur etablieren. Durch die Teilnahme am Integrationskurs beziehungsweise Inburgeringstrajekt ergaben sich feste Termine, die von den Interviewten in ihren Alltag integriert werden mussten. Die Familienarbeit, regelmäßige andere Tätigkeiten, eine Berufstätigkeit (etwa ein Minijob) und weitere Bildungsmaßnahmen sowie Lernzeiten waren zusätzlich einzuplanen und Abstimmungen mit Angehörigen und ihrem Alltag notwendig.

Die entstandenen Alltagsstrukturen hatten bei allen Interviewten den Status einer Vorläufigkeit. Sie alle sahen sich noch nicht am Ziel, sondern befanden sich in einer Phase, in der es darum ging, Vorstellungen von der Zukunft zu reflektieren und mit Realisierungsmöglichkeiten abzugleichen, Pläne zu schmieden und nächste Schritte zu planen. Der Alltag hatte also eine Struktur mit nur vorübergehender Gültigkeit.

Die Interviewten im Ruhrgebiet, die zur Kursteilnahme verpflichtet waren, verspürten einen großen Erfolgsdruck. Vom Ergebnis des Abschlusstests machten sie abhängig, wie es weitergehen könnte. Die zukünftige Entwicklung des Alltags und der Alltagstätigkeiten ist in diesem Fall nicht so einfach zu überblicken, wie wenn sich jemand eigenständig Ziele setzen kann. Dann ist es möglich, diese Ziele für sich zu reflektieren, zu planen, wie sie erreicht werden sollen und den zeitlichen Rahmen selbst zu bestimmen.

Im Ruhrgebiet waren alle Interviewten überzeugt, dass ihre zukünftigen Chancen in Bildung und Beruf vom Sprachbeherrschungsniveau in Deutsch abhängen. Auf beruflich Erreichtes konnten sie aufgrund fehlender Anerkennungsmöglichkeiten nicht bauen. Viele Aussagen der Interviewten über ihre Zukunft und ihren zukünftigen Alltag waren deshalb *Zukunftsträume*, nicht konkrete *Zukunftspläne*. Zu unsicher war es noch, wie es überhaupt weitergeht.

Die Vorläufigkeit des Alltags der Interviewten in Brüssel schien überschaubarer, zeitlich eingrenzbarer. Es gab Faktoren, die die jetzige Alltagsstruktur auf eine

selbst geplante und berechenbare Weise verändern würden, etwa eine Anmeldung zu einem beruflichen Kurs oder die erwartete baldige Erteilung der Anerkennung von Studien- oder Berufsabschlüssen.

5.4 Sprachlernprozesse und Sprachumgebung

Alle Interviewten im Ruhrgebiet betonten die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, zu sprechen und zu schreiben und alles zu verstehen. Diese Fertigkeiten galten ihnen als Voraussetzungen für die Inklusion in Bildung und Beruf. Eine zusätzliche Notwendigkeit sahen sie in der Teilnahme an der Alltagskommunikation auf Deutsch. Die Aussagen aller Interviewten bestätigten, dass Deutsch *die* bestimmende, hegemoniale und legitime Sprache ist. Heike Niedrig führt mit Rekurs auf Bourdieu aus⁵²:

»Demnach ist jeder sprachliche Markt durch das hierarchische Verhältnis einer dominanten, statusshohen Sprache bzw. Sprachform zu in der Regel vielen weiteren statusschwachen Sprachen und sprachlichen Varietäten strukturiert. Bourdieu zufolge ist die Position eines jeden Sprechers und einer jeden Sprecherin in der sprachlichen Hierarchie bestimmt durch die jeweilige Nähe oder Distanz der eigenen Sprache zur ›legitimen Sprache‹ des jeweiligen sprachlichen Markts, das heißt zu der Sprachform, die von allen Mitgliedern einer ›Sprachgemeinschaft‹ stillschweigend als die einzig legitime Form des Sprechens in offiziellen Kontexten anerkannt wird. Die legitime Sprache gilt mithin nicht als eine Sprache unter anderen, sondern als *die* Sprache.« (NIEDRIG 2015: 76f.)

Obwohl Inci zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland sowohl mit einer Nachbarin als auch mit Unbekannten im öffentlichen Raum Türkisch sprach, nahm sie sich aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse als eine Person wahr, die *nichts versteht* und *nicht reden kann*. Die Wahrnehmung des mehrsprachigen Alltags wurde vom gesellschaftlichen Deutungsmuster eines ausschließlich deutschsprachigen Alltags überformt. Dadurch erschien ihr ihre Kenntnis der türkischen Sprache nicht als *Ressource*, der man sich zur Bewältigung des Alltags auf legitime Weise bedienen kann, sondern als *Unvermögen*. Inci bestätigte trotz gegenteiliger Erfahrungen die Deutungsmuster der Monolingualität eines ausschließlich deutschsprachigen Alltags und des Deutschen als hegemonialer, einzig legitimer Sprache. In diesen Konstrukten ist die Kenntnis anderer Sprachen keine legitime Ressource.

52 Niedrig nennt »Bourdieu's Theorie der ›Ökonomie des Sprachlichen Tauschs‹ (Bourdieu 1990)« (NIEDRIG 2015: 76) und führt folgenden Literaturhinweis an: »Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs (frz. 1980). Braumüller: Wien.« (Ebd.: 85)

Sirada bestätigte ebenfalls das Deutungsmuster der Monolingualität im Alltag in Deutschland wie auch den hegemonialen Status der deutschen Sprache. Selbst Englischkenntnisse halfen ihr nicht weiter. Sie verfügte mit Englisch zwar über eine Sprache, die in Deutschland statushoch ist, aber die sie wegen mangelnder Englischkenntnisse der Interaktionspartner_innen im deutschsprachigen Sozialraum nicht zur Geltung bringen konnte. In diesem Sinne stellen Englischkenntnisse für den Erwerb von Bildungsabschlüssen zwar kulturelles Kapital dar, waren jedoch als Sprachfertigkeiten, die der Verständigung dienen sollen, in Deutschland für Sirada von geringem Nutzen.

Ihr deutscher Ehemann war dabei, Thai zu lernen und interagierte mit ihr in einem durch Code-Switching gekennzeichneten Sprachhabitus auf Thai mit eingestreuten deutschen Wörtern. Sirada hat aber nicht nur in der Familie, sondern generell wenig alltägliche Möglichkeiten, Deutsch zu sprechen. In *[Bottrop]*, ihrem vorherigen Wohnort, hatte sie einen deutschsprachigen Freundeskreis, der ihr jetzt fehlte. Sie versuchte, diesen Mangel an Sozialkontakten durch Online-Kommunikation mit Game- und Chatpartner_innen auszugleichen. Die früheren Freundschaften boten neben der Möglichkeit zum Gespräch auf Deutsch aber durch die Sozialbeziehung auch die Interaktionsanlässe und -gegenstände. Sie waren nicht nur Mittel des Deutschlernens wie der Online-Chat, sondern auch Ziele dieser Lernprozesse. In der Online-Interaktion blieb die Kommunikation ein instrumentelles Mittel, um Lernprozesse voranzutreiben. Ein authentisches persönliches Interesse aneinander ist in der digitalen Anonymität kaum vorhanden. Insofern blieb in Siradas Alltag eine Leerstelle, die nur vorläufig durch Game- und Chat-Aktivitäten gefüllt wurde und nicht mehr als eine Simulation der Face-to-Face-Interaktionen darstellte, die Sirada sich eigentlich wünschte.

Volodymyr konnte auf Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in seiner Heimatstadt Charkow in der Ukraine zurückgreifen. Er erzählte, dass er im Ruhrgebiet mit einem flüchtigen Bekannten, den er auf der Straße traf, ein langes Gespräch auf Deutsch geführt habe. Ein langes, informelles Gespräch auf Deutsch schien aber eine Ausnahme in Volodymyrs Alltag zu sein, da er das Ereignis so herausstellte. Da die ukrainische Sprache in seiner Heimatstadt Charkow nicht die Verkehrssprache war und er sie lediglich im familiären Umfeld gesprochen hat, ist anzunehmen, dass er mit seinen Eltern, die er jeden Abend besuchte, auch im Ruhrgebiet Ukrainisch sprach. Die Familiensprache blieb an beiden Wohnorten, Charkow und jetzt in der Ruhrgebietsstadt, Ukrainisch.

Volodymyr war an beiden Wohnorten mit unterschiedlicher Familien- und Verkehrssprache konfrontiert. An beiden Orten war die Verkehrssprache eine Sprache, die er in formalen Bildungszusammenhängen erst erlernen musste. Volodymyrs Umzug ins Ruhrgebiet führte deshalb zwar zur Konfrontation mit Deutsch als einer neuen Sprache, aber nicht zu einer für ihn neuen und unbekanntem sprachlichen Situation. Volodymyr konnte auf eingeübte, erfolgreiche Handlungsstrategien zu-

rückgreifen, die er sich im Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Familien- und Verkehrssprache in Charkow bereits angeeignet hatte.

Floreaan war mehrsprachig und sprach Rumänisch, Italienisch, Französisch und Englisch und lernte nun im Rahmen des Integrationskurses Deutsch. In Selbstlernprozessen hatte er bereits auf eigene Faust angefangen, Deutsch zu lernen. In Rumänien war Floreaan in einer Spedition tätig, die als transnationales Arbeitsumfeld zahlreiche Gelegenheiten bot, seine unterschiedlichen Sprachkenntnisse zur Anwendung zu bringen. Darüber hinaus übte er auch Tätigkeiten als Übersetzer aus.

Alle Interviewten aus dem Ruhrgebiet erwarteten mit dem Erwerb der deutschen Sprache die Erweiterung ihrer Bildungs- und Berufschancen. Das Sprachbeherrschungsniveau wurde mit Bildungs- und Berufschancen in einen Kausalzusammenhang gebracht: Je besser die Deutschkenntnisse wären, desto größer würden die Bildungs- und Berufschancen sein. Der Integrationskurs, aber auch die monolinguale Interaktion bei Ämtern und Behörden ohne Dolmetscher_in und Übersetzer_in vermittelte den Interviewten die herausragende Stellung der deutschen Sprache.

Heike Niedrig beschreibt diesen Lernprozess der Anerkennung des Deutschen mit Abwertung anderer Sprachen als Ergebnis eines heimlichen Lernplans. Sie fokussiert den deutschen Schulbetrieb, aber ihre Ausführungen lassen sich auch auf den Integrationskurs übertragen:

»Die Rolle der nationalen Bildungsinstitutionen in diesem Zusammenhang lässt sich, ausgehend von Bourdieus Analyse, wie folgt darstellen: Sie haben offiziell und dem eigenen Anspruch nach die Aufgabe, kulturelles und sprachliches Kapital zu vermitteln, also *Kenntnisse* zu erweitern. In gewissen Grenzen tun sie dies auch. Doch erfüllen sie vor allem eine weitere, nicht explizit gemachte Aufgabe, nämlich die Förderung der allgemeinen *Anerkenntnis* der im jeweiligen Kontext ›legitimen Sprache‹ und somit unausweichlich die Abwertung vielfältiger lebensweltlicher Sprachressourcen der Schüler_innen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer die von den Kindern in den schulischen Raum mitgebrachten kulturellen und sprachlichen Ressourcen bewerten, adressieren sie die Kinder in einer Weise, die ihnen bzw. ihrem Herkunftskontext eine bestimmte Position im sozialen Raum zuweist. Indem sie sich daran machen, Kindern mit als mangelhaft bewerteten sprachlichen Vorkenntnissen den Zugang zur legitimen Sprache zu eröffnen, ihnen also in der allerbesten Absicht z.B. Deutsch, Hochdeutsch, ›richtiges Deutsch‹ beizubringen, stellen sie zugleich sicher, dass alle sozialen Gruppen in einem Sprachraum lernen, die Legitimität einer bestimmten (hegemonialen) Sprachform anzuerkennen – und somit auch die Autorität derjenigen, die diese Sprachform sprechen und die ihre privilegierte soziale Position auf diese Weise symbolisch begründen und unterstreichen.« (NIEDRIG 2015: 77f.)

In Incis Familie wurde ausschließlich Deutsch gesprochen und Türkisch nicht als lern- und erhaltenswert angesehen. Inci besaß in ihrer Familie das geringste Sprachbeherrschungsniveau in Deutsch und befand sich innerfamiliär in einer unterprivilegierten, sprachlichen Situation bezüglich ihrer eigenen Möglichkeiten, sich verständlich zu machen. Die Hegemonie des Deutschen als einzig legitime Sprache im deutschen Sozialraum hatte Auswirkungen auf die Entscheidung, Deutsch als Familiensprache zu wählen. Inci beschrieb ihre eigene Situation noch ohne Deutschkenntnisse als *nichts verstehen* und *nicht sprechen können* und wollte ihren Kindern diese Erfahrungen wohl ersparen. Sie sollten als deutsche Erstsprecher_innen aufwachsen. Die Ressource der türkischen Sprache würde damit bereits in der zweiten Generation verlorengehen. Prozesse der »Nicht_Wahrnehmung« und »Ent_Erwähnung« (TUDOR 2014: 144), wie sie bei Inci zur türkischen Sprache sichtbar wurden, sind deutliche Hinweise auf eine Entprivilegierung von Sprachen.

Sirada befand sich in einem Dilemma. Sie lernte gleichzeitig Deutsch und sprach innerfamiliär überwiegend Thai. Ihre Tochter sollte bilingual aufwachsen. Das Modell der bilingualen Erziehung ging aber nicht wirklich auf, denn das bedeutet in der Regel, dass beide Elternteile in ihrer Erstsprache mit den Kindern sprechen. Siradas Ehemann lernte aber ebenfalls Thai und sprach deshalb auch im häuslichen Umfeld Thai. Der hohe Stellenwert des Thai in der Familie stand jedoch im Widerspruch zum Druck von außen. Sirada musste, um ihren nicht anerkannten thailändischen Schulabschluss nachzuholen, Deutsch auf einem hohen Niveau erlernen. Die Generierung von Bildungschancen stand im Zusammenhang mit der Erreichung dieses Ziels.

Floreaan berichtete von der Sorge, er könne beim Sprechen der deutschen Sprache Fehler machen und betonte, dass es sein Ziel sei, fehlerlos zu sprechen. Zu diesem Zweck kontrolliere er seine Sprache. Er zog den Vergleich zu einem Schauspieler, um zu erläutern, wie er sich als Sprecher der Fremdsprache Deutsch wahrnahm. Floreaan machte einen wesentlichen Unterschied zwischen einem_einer Erstsprecher_in und jemandem, der_die eine Sprache als Zweitsprache erlernt.

Aygün-Sagdic, Bajenaru und Melter referieren die Autor_innen Knappik und Dirim, die sich mit dem Konzept des Native Speakerism von Holliday auseinandersetzen:

»Der Begriff ›Native-Speakerism‹ kritisiert die Vorstellung, dass erstsprachliche Sprachkompetenz automatisch mit ›perfekter‹ Sprachkompetenz gleichzusetzen sei. Holliday (2006⁵³) verortet diese Überhöhung erstsprachlicher Sprachkompetenz in kolonialen Denktraditionen. Zwei Zuschreibungen werden hier

53 Das Literaturverzeichnis verweist auf folgende Quelle: »Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. In: ELTJournal 60 (4), S. 385-387.« (AYGÜN-SAGDIC/BAJENARU/MELTER 2015: 127).

vorgenommen und ›vernünftlich‹, wobei wir davon ausgehen, dass dies unbewusst geschieht: Die Sprachkompetenz von ›native speakern‹ sei ›perfekt‹, und Sprecher_innen mit anderen Erstsprachen könnten diese Stufe der Perfektion nicht erreichen. Damit geht eine Überhöhung der SprecherInnen mit ›native-speaker‹-Status einher sowie eine Abwertung der SprecherInnen, die diese Sprache als eine weitere erlernt haben.« (Knappik/Dirim 2013⁵⁴)« (AYGÜN-SAGDIC/BAJENARU/MELTER 2015: 123)

Floean sagte zwar, er halte es für möglich, die Sprache von einem_einer Lehrer_in für Schauspieler_innen in sehr kurzer Zeit zu lernen, aber das Ergebnis bleibe immer ein Sprachhabitus, der den Stellenwert einer Imitation hat. Eine Zweitsprache, so kann man aus seinen Äußerungen schließen, wird nie inkorporierter Bestandteil der physischen Person, sondern bleibt ihr äußerlich. Diese Argumentation schließt erstens aus, dass eine Erstsprache und weitere Sprachen gleichberechtigt und gleichermaßen authentisch zur Person gehören und zweitens bestätigt sie die Illegitimität von sprachlichen Unkorrektheiten, Akzenten oder anderen Sprachhabitus, die jemanden als Zweitsprecher_in ausweisen.

Floean wollte das Sprachbeherrschungsniveau eines_einer Erstsprecher_in erreichen. Er war jedoch überzeugt, dies sei gar nicht möglich, da immer ein Moment der Entfremdung zwischen der Zweitsprache und ihrem_ihrer Sprecher_in läge. Er sah die Rolle des_der Zweitsprecher_in als eine sozial konstruierte, nicht jedoch auch die des_der Erstsprecherin. Er orientierte sich damit an einem Maßstab, der seine entprivilegierte Position als Zweitsprecher eher verfestigte, statt diesen Maßstab selbst zu hinterfragen. Das Setting des Integrationskurses begünstigte diese Sichtweise, weil die Erstsprachen und die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden im Kursgeschehen keinen Stellenwert bekamen und auch bei Beratungen und Terminen nicht als Ressourcen genutzt werden konnten.

Floean nutzte statt der Kritik an der Naturalisierung von Erstsprachen (vgl. SPRINGSITS 2015: 102) und an der hegemonialen Monolingualität in Deutschland eine andere und eigene Strategie, mit der er die Gesellschaft verändern wollte: Durch einen kreativen und künstlerischen Umgang mit Sprache sollte sie angeeignet und inkorporiert, zum Eigenen gemacht und als Eigenes in einer individuellen Weise geformt und produziert werden. Er sah das Regelwerk, das dem Deutschen zugrunde liegt, nicht als Essenz dieser Sprache oder als Handlungsanweisung, sondern als Formel an, die neue Räume öffnet, in denen neu mit dieser Sprache auf eine kreative und künstlerische Weise gehandelt werden kann und, wie er sagte,

54 Die Autor_innen nennen folgende Quelle: »Knappik, Magdalena/Dirim, Inci (2013): ›Native-Speakerism‹ in der LehrerInnenbildung. In: journal für lehrerInnenbildung 3, S. 20-23.« (AYGÜN-SAGDIC/BAJENARU/MELTER 2015: 127).

auch neue Wörter entwickelt werden können. Ein transtopischer, kommunikativer Raum sollte entstehen, in dem Sprache nicht essenzialisiert und ihr Regelwerk nicht absolut gesetzt wird, sondern als Formel gilt, die zu Kreativität einlädt. In diesem *transtopischen Sprach_Ort* ist Sprache nicht nur ein Mittel zum Zweck der Interaktion, sondern wird selbst zum Gegenstand der kreativen Handlungen. Seine Selbstbeschreibung als »Sprachermittler« kann bereits als Ausdruck dieses neuen, künstlerischen Umgangs mit Sprache gesehen werden.

Unter dem Duktus geltender Sprachnormen war es für die Interviewten im Ruhrgebiet eine nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeit, dass die Interviews auf Deutsch stattfinden. In Brüssel war das anders. Einen Automatismus, Niederländisch zu sprechen und damit in der Sprache zu interagieren, die im Inburgeringstraject unterrichtet wurde, gab es nicht. Stattdessen gab es zu Beginn jedes Interviews einen Aushandlungsprozess darüber, welche gemeinsame Sprache gesprochen werden kann und soll.

Die Sprachdiversität in Brüssel legitimiert diesen Aushandlungsprozess. Eine schlaglichtartige Charakterisierung der Sprachsituation soll den Hintergrund dieser Aushandlungen verständlich machen:

Brüssel ist eine offiziell zweisprachige Stadt mit den Amtssprachen Französisch und Niederländisch. In Alltagssituationen dominiert die französische Sprache:

»Wenn ein Brüsseler auf der Straße mit einem Wildfremden ein Gespräch beginnt, geschieht das auf Französisch.« (JANSSENS 2008: 9)⁵⁵

Aber nicht nur Französisch, das den urbanen Alltag prägt, sondern auch Niederländisch und Englisch werden alltäglich gesprochen und diese beiden Sprachen etwa von einem Drittel der Brüsseler Bevölkerung beherrscht (ebd.: 5).

Die bilinguale Norm in Brüssel ist Gegenstand einer anhaltenden politischen Debatte. So heißt es im Wahlprogramm der Partei Vlaams Belang im Jahr 2004:

»Frankophone, die sich nicht an die niederländische Sprache in der öffentlichen Verwaltung, Unterricht und Justiz anpassen und keinen Respekt vor der flämischen Kultur haben, sind in Flandern nicht willkommen.« (REUTER 2009: 189)

Bei den »Frankophonen« kann es sich sowohl um Belgier_innen als auch um Immigrant_innen handeln. Noch ein Jahr zuvor wurden im Wahlprogramm des Vlaams Belang in diesem Passus »Frankophone« und »fremdsprachige Einwohner« aufgeführt (ebd.). Nun werden sie als Frankophone zusammengefasst und nicht mehr weiter differenziert.

55 RUDI JANSSENS, »Taalgebruik in Brussel en de plaats van het Nederlands«, *Brussels Studies*. [En ligne], Collection générale, n° 13, mis en ligne le 07 janvier 2008, consulté le 14 avril 2020. <http://journals.openedition.org/brussels/515>; DOI : <https://doi.org/10.4000/brussels.515>

Das Inburgeringstraject steht im Kontext der niederländischsprachigen Flämischen Gemeinschaft (siehe Kapitel 1.2.2). Die Interviewten in Brüssel wurden für diese Studie als Teilnehmende oder Absolvent_innen eines Niederländischkurses beziehungsweise Orientierungskurses (MO) im Rahmen des Inburgeringstrajects befragt. Dieser Kontext stellt die Frage nach der Legitimität, während des Interviews Französisch zu sprechen.

Im Inburgeringstraject ist das Erlernen der niederländischen Sprache nun aber nicht *der* bestimmende Dreh- und Angelpunkt, sondern ist nur ein Programmpunkt von mehreren. In den anderen Kurselementen spielen weitere Sprachen eine große Rolle. Der Orientierungskurs (MO) wird in verschiedenen Sprachen unterrichtet, die im Brüsseler Alltag gesprochen und verstanden werden: Englisch, Spanisch, Polnisch, Türkisch, Fulfulde, Russisch, Tibetanisch, Arabisch, Farsi und Paschtu. Wer kein Niederländisch erlernen möchte, kann auch ausschließlich am Orientierungskurs (MO) teilnehmen. Die Agentur BON erklärt auf ihrer Homepage:

»Im Kurs Maatschappelijke Oriëntatie (MO) lernst du mehr über Leben und Arbeiten in Belgien. Die Lehrkraft erteilt den Unterricht in deiner Muttersprache oder in einer Kontaktsprache, die du gut kennst.«⁵⁶

Sie werden von BON als *Muttersprachen* der Teilnehmer_innen und als *Kontaktsprachen* bezeichnet. Der Begriff der Kontaktsprache ist eine funktionale Definition einer Sprache als Medium der Interaktion. Eine Migrantsierung der Sprachen wird dadurch vermieden. Eine Kontaktsprache erfüllt den Zweck, eine Interaktion und Verständigung zu ermöglichen und ist deshalb legitim. Die Möglichkeiten, in der *Muttersprache* oder einer *Kontaktsprache* teilzunehmen, sind gleichwertig. Dadurch wird Mehrsprachigkeit als Realität und Normalität der Stadt, ihrer Bewohner_innen und der Neuankömmlinge antizipiert.

Es ist also möglich und gehört zum Konzept, ohne Niederländischkenntnisse den Orientierungskurs (MO) zu absolvieren und über den Alltag in Belgien etwas zu erfahren. Implizit ist in dieser Herangehensweise die Aussage enthalten, dass es möglich ist, sich im urbanen Alltag ohne Kenntnis der Landessprachen zurechtzufinden, teilzunehmen, zu leben und zu arbeiten. Der Orientierungskurs (MO) weist damit durch sein Konzept die Marginalisierung von migrantischen Erstsprachen zurück. Ganz im Gegenteil: Sie sind die entscheidenden urbanen Ressourcen und damit auch legitime Unterrichtssprachen.

Die Situation unterschied sich wesentlich von der im Ruhrgebiet. Eine einfache Antwort auf die Frage nach einer gemeinsamen Sprache gab es in Brüssel nicht. Aber die Frage nach dieser gemeinsamen Sprache konnte einfach gestellt werden.

56 <https://www.integratie-inburgering.be/maatschappelijke-ori%C3%ABntatie-mo>

Die bilinguale Sprachnorm mit einer Gleichberechtigung von Französisch und Niederländisch spiegelte sich nicht im urbanen Alltag. Dieser zeigte Vielsprachigkeit mit einer Dominanz des Französischen und einer Randständigkeit des Niederländischen. Der Charakter der Bilingualität Brüssels als Norm, als *Soll*, aber nicht als *Sein*, ist offensichtlich. Im Ruhrgebiet ist die monolinguale deutsche Sprachnorm so mächtig, dass sie die Wahrnehmung des Alltags prägt und Mehrsprachigkeit ent_erwähnt. Alle Befragten sprachen auch im Ruhrgebiet kontextabhängig ihre Erstsprachen und waren selbst mehrsprachig. Dennoch gab es im Ruhrgebiet keine Aushandlungsprozesse und keine Suche nach einer gemeinsamen Kontaktsprache, denn die deutsche Sprachnorm wurde nicht infrage gestellt und prägte auch die Interviews.

Zurück zu den Interviews in Brüssel: Zu Beginn des Interviews stand jeweils eine Begrüßung durch mich als Interviewer in der Kurs- und Unterrichtssprache Niederländisch. Das entsprach der Norm des Instituts BON, in dessen Räumen die Interviews stattfanden. Die Reaktionen der Interviewten waren unterschiedlich:

Aristide reagierte mit der Aussage, dass es für ihn sehr schwer und hart sei, Niederländisch zu sprechen. Er machte stattdessen den Vorschlag, zu versuchen, statt Niederländisch Englisch zu sprechen und es durch französische Ausdrücke zu ergänzen. Damit schlug er eine Lösung vor, die sich an seinen eigenen Sprachkompetenzen und Wünschen orientierte, aber mir als Gegenüber, das auf Niederländisch das Gespräch eröffnete, nicht die in Brüssel dominante Alltagssprache Französisch aufzwang. Insofern könnte es als eine Art Kompromiss gemeint gewesen sein.

Erfolg im Erlernen des Niederländischen, aber auch des Englischen machte Aristide von ausreichenden Interaktionsmöglichkeiten abhängig. Die Sprechfertigkeit muss geübt werden. Über diese Möglichkeiten verfügte er zum Zeitpunkt des Interviews aber nicht. Sein Wunsch war es, Freund_innen zu haben, mit denen er diese Sprachen üben könnte. Er wünschte sich damit eine *Veralltäglichung* des Lernens. Es sollte aus dem Kursgeschehen heraus in den Alltag übergehen, ihn durchdringen und prägen. Das Erlernen vor allem der niederländischen Sprache als offizielle Sprache Brüssels sollte sich mit dem urbanen Alltag verbinden und dieser zum Lernort werden.

Dilara wohnte in einer niederländischsprachigen Kommune, vermutlich direkt hinter der Stadtgrenze Brüssels bereits auf flämischem Gebiet, und dort ergaben sich viele Gelegenheiten, im Alltag Niederländisch zu sprechen. Sie sprach Französisch und Niederländisch in Brüssel und Niederländisch an ihrem Wohnort. Interaktionsmöglichkeiten standen alltäglich zur Verfügung, ohne dass Dilara sie aktiv suchen und herstellen musste.

Bei Aristide und Dilara gab es eine wechselseitige Durchdringung von Alltag und Lernprozessen. Aber nicht das Lernen ermöglicht die Teilhabe, sondern die Teilhabe ermöglicht das Lernen, so war ihre Perspektive. Aristide war auf der

Suche nach Freund_innen, die Niederländisch und Englisch sprechen, um sich Interaktions- und Übemöglichkeiten zu schaffen. Sein Alltag erforderte von ihm keine Niederländischkenntnisse und deshalb war er auf der Suche nach einem *neuen Alltag*, in dem diese Kenntnisse eine Rolle spielen könnten. Aristide war nicht einer sprachlichen Situation ausgeliefert, in der von ihm Anpassung gefordert wurde, sondern sein Ziel war die Umgestaltung des Alltags hin zu einer mehrsprachigen sozialen Umwelt, die beide offizielle Sprachen enthält. Sein Ziel war die sprachliche Diversifizierung seines Alltags. Die mehrsprachige soziale Umwelt sah er als Rahmen, aus dem die gewünschten Interaktionen durch passende Interaktionspartner_innen lediglich herausgefiltert werden müssen.

Brüssel bietet diese Interaktionsmöglichkeiten, in denen durch individuelles Handeln die passenden Gelegenheiten gesucht und gefunden werden können, um sich eine individuelle Sprachumgebung zu schaffen, in der das gewünschte Sprachhandeln realisiert werden kann.

Moufid erzählte, dass er zuerst in [*Mechelen*] in Flandern wohnte und dort ohne Niederländischkenntnisse den Alltag nicht bestehen konnte. Eine Arbeitssuche schien aussichtslos. Den Alltag in [*Mechelen*] erlebte er als restriktiv und aufgrund der dort vorherrschenden Monolingualität auch als einschränkend. Ein Umzug nach Brüssel war der zur Verfügung stehende Ausweg. Die offizielle Mehrsprachigkeit in Belgien mit sprachlichen, regionalen Unterschieden bot eine Lösungsmöglichkeit in der Verlagerung des Lebensmittelpunkts. Das Problem nicht ausreichender Niederländischkenntnisse ließ sich auf die Provinz Flandern beziehen und als Wahl eines ungünstigen Wohnortes externalisieren. Ursache und Lösung des Problems mussten nicht in der eigenen Person gesucht werden, wie es im Ruhrgebiet bei mangelnden Deutschkenntnissen der Fall war.

Pierre verstand unter der Bilingualität der Stadt Brüssel und der Mehrsprachigkeit Belgiens die individuelle Bilingualität oder Mehrsprachigkeit der Bevölkerung. Er antizipierte kein mehrsprachiges föderales Gemeinwesen verschiedener Sprachgemeinschaften, die – Brüssel ausgenommen – jeweils über ihr eigenes Territorium verfügen, sondern mehrsprachige Brüsseler_innen und Belgier_innen. Selbst mehrsprachig zu werden und zu diesem Zweck die Landessprachen zu erlernen, entsprach dieser Vorstellung.

In Belgien war nicht nur die sprachliche Anpassung an die Umgebung möglich, sondern auch die Auswahl eines Lebensmittelpunktes, der zu den eigenen Sprachfertigkeiten passte. Durch einen Umzug, also durch die Nutzung der Ressource Mobilität, konnte auch die sprachliche Umwelt den eigenen Wünschen angepasst werden.

Im Ruhrgebiet war das nur im privaten Bereich möglich. Die Interviewten konnten auf die Familiensprache und auf den Stellenwert von innerfamiliärer Mehrsprachigkeit Einfluss nehmen, beispielsweise einem bilingualen Aufwachsen ihrer Kinder. Im öffentlichen Raum galt jedoch die Norm der Monolingualität, in

dessen Geltungsbereich auf legitime Weise ausschließlich Deutsch zu sprechen war. Hegemoniale Deutungsmuster beeinflussten auch die Interviewten. Sie wussten um sie oder wurden selbst mit ihnen konfrontiert wie Inci mit dem Deutungsmuster der Parallelgesellschaft. Den ihr mit der Parallelgesellschaft unterstellten kulturellen und sprachlichen Rückzugsort gab es aber nicht. Die deutsche Sprachnorm prägte den Alltag aller Interviewten ausgesprochen stark.

Der Kursanbieter BON in Brüssel nutzt die Erstsprachen der Kursteilnehmer_innen und weitere Sprachen als Kontaktsprachen. Der Orientierungskurs (MO), der in diesen Sprachen stattfindet, dient der alltagsorientierten Vermittlung von Kompetenzen und Fertigkeiten, die in Brüssel nützlich sind. Auch die Sozialberatungen finden teilnehmer_innenorientiert in einer Sprache statt, die gut verstanden wird. Durch die Praxis erfahren diese Erst- und Kontaktsprachen und damit ihre Sprecher_innen Wertschätzung. Im Vordergrund steht, dass im Orientierungskurs (MO) die Inhalte zu verstehen sein sollen und auch die Sozialberatung sprachlich gelingen kann. Aus dem Nutzen der Sprachen für die Interaktion mit den Teilnehmer_innen des Inburgeringstrajects ergibt sich die Legitimität, sie in diesem Kontext zu nutzen. Im Inburgeringstraject gibt es kein Niederländischgebot, so wie der Brüsseler Alltag auch keines kennt. Die beiden Unterrichtsblöcke, der Niederländischkurs und der Orientierungskurs (MO) sind voneinander tatsächlich getrennt und der Sprachkurs ist weder formal noch inhaltlich Voraussetzung für die Teilnahme am Orientierungskurs (MO). Die Kursinformationen auf der Homepage von BON sind in vielen verschiedenen Sprachen aufgeführt, Farsi, Türkisch, Fulfulde usw. und deshalb auch von Interessierten auffindbar, die weder über die Landessprachen noch Englisch verfügen. Dilara berichtete, dass sie die Informationen dort auf Türkisch gefunden hatte.

Der Integrationskurs im Ruhrgebiet war einsprachig organisiert und auch im Vorfeld der Kursanmeldung, beim Besuch bei den entsprechenden Behörden, wurde mit den Interviewten ausschließlich Deutsch gesprochen. Sie mussten sich selbst jemanden zum Übersetzen organisieren.

Im Ruhrgebiet gab es deshalb Informationen zum Integrationskurs nur auf Deutsch. Florean berichtete, dass er einen Unterschied feststellte zum besseren Internetauftritt des Goethe-Instituts, das seine Informationen immerhin auch in englischer Sprache anbot.

Deutsch erwies sich in der Informationspraxis im Ruhrgebiet als einzig legitime Sprache. Als Sprachressource stand sie jedoch den Teilnehmer_innen noch nicht zur Verfügung und vorhandene sprachliche Ressourcen konnten sie nicht einsetzen. Selbst Florean als mehrsprachige Person mit Kenntnissen auch in Englisch und Französisch stieß an Grenzen. Diese Informationspraxis bestätigt rekursiv wiederum die Notwendigkeit des Deutschlernens. Sie bestätigt die monolinguale Norm, aber setzt den Informationswert der Homepage für mögliche Kursteilnehmer_innen auf einen nachrangigen Platz. Da im Ruhrgebiet die Behörden

Verpflichtungen aussprechen und auch Informationen über die Kursanbieter_innen an die zur Teilnahme Verpflichteten weitergeben, bilden die Behörden eine eigene Zielgruppe der Informationen.

Die Kursteilnehmer_innen benötigten deshalb Hilfe und verfügten nicht über Möglichkeiten, die Informationen selbst zu finden. Ihre sprachlichen Ressourcen waren vielfach keineswegs dienlich und verloren deshalb ihren Status als Ressourcen. In den Interviews war diese Umdeutung von Ressourcen zu Defiziten durch die Interviewten selbst spür- und greifbar.

5.5 Felder der Mehrdeutigkeit

Die deutschsprachige Umwelt, mit der Inci noch ohne Deutschkenntnisse konfrontiert wurde, erschien ihr beängstigend und machte sie scheinbar handlungs- und reaktionsunfähig. Dann wandelte sich die Bedeutung dieser Umwelt zu einem anregenden Lernort, in dem sie die Möglichkeit sah, selbstgesteuert und autonom ihre Lernprozesse voranzutreiben. Beide Bedeutungen der deutschsprachigen Umwelt, als passivmachend und einschüchternd einerseits und anregend, gestaltbar und fördernd andererseits, generalisierte sie zu Eigenschaften des Sozialraumes. Das ist erkennbar daran, dass Inci beide Interpretationsmöglichkeiten auch ihrer Nachbarin unterstellte und diese dann ermutigte, die Umwelt in der zweiten Interpretation als Lernort wahrzunehmen und zu nutzen. Die Bedeutung der Umwelt ist also auch der individuellen Entscheidung zugänglich und insofern vom eigenen Habitus innerhalb dieses Sozialraumes abhängig. Ob man also der einschüchternden Umwelt ausgeliefert ist oder sie zum eigenen Nutzen gestaltet, ist entscheidungs- und handlungsabhängig. Die Variable, die darüber entscheidet, ist die eigene Selbstwirksamkeit. Ihre Ermutigung der Nachbarin kann man also als Empowerment-Strategie interpretieren, diese Selbstwirksamkeit zu erhöhen und damit den Perspektivwechsel vorzunehmen, der in die Handlungsfähigkeit und Autonomie führt.

Auch die Deutschkenntnisse in der Familie waren ein Feld der Mehrdeutigkeit. Inci war diejenige, die ihrer Einschätzung nach in der Familie über den niedrigsten Kenntnisstand verfügte. Ihre Kinder waren deutsche Erstsprecher_innen, da Inci und ihr Ehemann sich entschieden hatten, mit den Kindern ausschließlich Deutsch zu sprechen. Inci geriet nun in die Rolle der Deutschschülerin ihrer Kinder, lernte von ihnen und wurde auf Fehler hingewiesen. Gleichzeitig war es ihr Anspruch, sich an der Bildung ihrer Kinder zu beteiligen und sie zu fördern. Ein gravierender Rollenkonflikt ist daraus nicht ableitbar, wenn auch wohl ein gewisses Unwohlsein mit der Situation vorgelegen haben könnte. Incis Reaktion war eine sehr hohe Motivation, Deutsch zu lernen, um ihren Kindern dann helfen zu können, statt selbst von ihnen Hilfe annehmen zu müssen.

Incis Deutschkenntnisse waren im Vergleich zu ihrer Familie zwar auf einem niedrigeren Sprachbeherrschungsniveau, aber von ihnen hing die Existenz der ganzen Familie ab. Für das Ausländeramt spielten allein Incis Deutschkenntnisse und das Ergebnis des Integrationskurses eine Rolle bei der Entscheidung, ob sie die gewünschte Arbeitserlaubnis erhält und dann mit ihrer Arbeit die Existenz der Familie sichern kann. Die Deutschkenntnisse der anderen Familienmitglieder fielen überhaupt nicht ins Gewicht. Die Entscheidung, ihre Kinder als deutsche Erstsprecher_innen aufwachsen zu lassen, beeinflusst auch die Reaktionsmöglichkeiten auf ein mögliches Scheitern im Integrationskurs. Sie sprach zwar nicht davon, aber selbst bei dauerhafter Existenzunsicherheit wegen einer stets befristeten Arbeitserlaubnis wäre ein Umzug in die Türkei ausgeschlossen. Dort könnte die Familie an nichts anknüpfen und ihre Kinder könnten sich ohne Türkischkenntnisse dort nicht einmal verständigen.

Aus diesen Mehrdeutigkeiten oder sogar Widersprüchen folgte jedoch kein konflikthafte Geschehen. Wahrscheinlich blieb es aus, weil die aus ihnen folgenden Reaktionsmuster sich nicht widersprochen. Inci reagiert auf beide Bedeutungen ihrer Deutschkenntnisse mit derselben Lösungsstrategie, nämlich mit der Entscheidung und hohen Motivation zum Deutschlernen.

Insofern ist die Mehrdeutigkeit eines Feldes nicht zwangsläufig mit einer Konflikthaftigkeit verbunden. Eine Konflikthaftigkeit ergibt sich nur dann, wenn die Reaktionsmuster, die aus der Mehrdeutigkeit folgen, widersprüchlich sind. Daraus lässt sich auch ableiten, dass gesellschaftliche Deutungsmuster und widersprechende eigene Erfahrungen dann konflikthafte Folgen entwickeln, wenn sich aus beiden unterschiedliche Reaktionsmuster ergeben.

Dies lässt sich am Beispiel der Parallelgesellschaft zeigen. Inci wurde mit dem Deutungsmuster der Parallelgesellschaft konfrontiert, denn ihr wurde gesagt, weil die Ausländer_innen im gleichen Stadtquartier wohnen, seien Deutschkenntnisse für sie nicht notwendig. Daraus leitet sich das Reaktionsmuster ab, die Herkunftssprache zu sprechen, um sich im Alltag zu verständigen, und zwar unter der Annahme, dies sei überall im eigenen Quartier problemlos möglich. Incis Erfahrung ist jedoch, dass die Verständigung auf Türkisch ihr nur in Ausnahmefällen möglich ist, die sich nicht einmal von selbst ergeben, sondern die sie selbst herstellen muss, indem sie im öffentlichen Raum auf eine türkische Frau mit Kopftuch wartet. Gesellschaftliche Deutungsmuster zu Migrant_innen und Integration generieren also ebenfalls Felder der Mehrdeutigkeit, die sich dann für die Mehrheimischen als konflikthafte darstellen, wenn das unterstellte Reaktionsmuster nicht den tatsächlichen Möglichkeiten entspricht. Die Tatsache, dass für diejenigen, die dem Feld äußerlich bleiben und die deshalb gar kein Reaktionsmuster realisieren müssen, diese Konflikthaftigkeit nicht erfahrbar ist, scheint die Stabilität dieser gesellschaftlichen Deutungsmuster sogar noch zu begünstigen. Die Selbstverständigung der Gesellschaft mithilfe gesellschaftlicher Deutungsmuster über Migrant_innen und

ihre Integration führt also neben der Stabilisierung der Gesellschaft über die diskursive Bestätigung der Gültigkeit ihres Symbolsystems zu einem Feld der Mehrdeutigkeiten, das sich in einer Konflikthaftigkeit der im Diskurs unterstellten und der tatsächlich realisierbaren Reaktionsmuster zeigt.

Es gibt also zwei Typen von Feldern der Mehrdeutigkeit, die ein wesentlicher Unterschied definiert: Im ersteren Fall generieren unterschiedliche alltagspraktische Bedeutungen ein empirisches Feld, etwa eine unterschiedliche Bedeutung der deutschsprachigen Umwelt als die Interaktion hemmend oder als Lernort fördernd. Im zweiten Fall generiert ein symbolischer Diskursbeitrag, etwa die Behauptung einer Parallelgesellschaft, eine Bedeutung, die aufgrund ihrer Machtwirkung hegemonialer Diskurse die Mehrdeutigkeiten mit einer Hierarchie versieht. Die tatsächlich realisierbaren Reaktionsmuster innerhalb des Feldes stehen dann im Widerspruch zu dominanten Deutungsmustern und werden marginalisiert. Die Abkehr der Mehrheimischen von diesen hegemonialen Deutungsmustern und ihre Hinwendung zu den eigenen Handlungsmustern kann man als einen selbstreflexiven Akt der Befreiung und der Widerständigkeit lesen, sich seine Handlungsoptionen selbst zu erschließen und sich des eigenen Alltags und der eigenen Zukunft autonom zu bemächtigen. So wie Inci dem Deutungsmuster der Parallelgesellschaft mit ihrer eigenen Alltags- und Erfahrungswelt betont widersprach und dann das Feld für die empirisch vorhandenen Mehrdeutigkeiten öffnete, handelte es sich um einen Prozess der transtopischen Raumproduktion, der von Selbstgestaltung und Selbstpositionierung getragen wird.

Ein Feld der Mehrdeutigkeit im Interview mit Sirada war das Internet. Es stand einerseits für einen weltweiten Kommunikationsraum, in dem Interaktionsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, die fehlende Sozialkontakte am neuen Wohnort im Ruhrgebiet kompensieren sollten. Andererseits war das Internet für sie ein digitales Medium zum Sprachenlernen durch Online-Interaktionen und -Spiele. Siradas Vorstellung, dass im Internet ein Mehr an Kontakten möglich sei, erfüllte sich durch den Charakter des Internets als digitales Kommunikationsmedium von selbst. Es gehört zum Wesen des Chatrooms, dass dort interagiert wird. Die Interaktionen sind jedoch situativ und generieren kein alltagstaugliches soziales Netz. Das Schreiben in einer Rolle während eines Online-Spiels kann als Form einer »simulierten adressatenbezogenen Schreibsituation« (STORCH 1999: 269) interpretiert werden. Hier kann der Schreibende authentisch in seinem Ich agieren und auch persönliche Inhalte preisgeben oder sich ausschließlich in einer Rolle bewegen, denn die Norm der Authentizität gilt in der digitalen Kommunikation im Internet nicht. Ob authentische Selbstaussagen getätigt werden oder nicht, ist letztlich beliebig und weder verifizierbar noch falsifizierbar.

Sirada bewegte sich hier also in einem Feld, das Interaktionen von vornherein nur unter dem Duktus der Simulation ermöglichte. Sie konnte dadurch in einer größtmöglichen Bandbreite an Formen und Inhalten ihren Selbstaussdruck auspro-

bieren und das Interagieren in deutscher Sprache üben. Die Interaktionen fanden damit ohne den prägenden Einfluss der Normen und Werte statt, die reale Freundschaften kennzeichnen. Das Internet ist ein Ort, an dem digitale Kommunikationsregeln, nicht aber soziale Beziehungsregeln gelten. Werden letztere reproduziert, etwa durch Verabredungen mit Online-Kontakten zu einem weiteren Chat, kann keiner der Chat-Partner_innen die Einhaltung einfordern oder sanktionieren, wie es etwa bei der Nicht-Einhaltung von verabredeten Telefongesprächen oder Treffen im realen Leben der Fall ist.

Sirada profitierte beim Deutschlernen vom Simulationscharakter der Interaktionen im Internet, während sie sich jedoch tragfähige Freundschaften im realen Leben wünschte. Die Mehrdeutigkeit des Internets generierte ein Spannungsfeld in der Erfüllung ihrer Interaktionswünsche einerseits und der Nichterfüllung ihrer Wünsche nach authentischen Freundschaften andererseits.

Ein weiteres Feld der Mehrdeutigkeit ist die Schrift. Eigentlich als Unterstützung des Lernprozesses gedacht, wird sie für Sirada selbst zum Lernanlass. Sirada nutzte für die Interaktionen im Internet die Tastaturschrift. Gerade die schriftlichen Interaktionen kamen ihr entgegen, da sie ihr Zeit ließen, ein Wörterbuch zu nutzen und vor dem Antworten in Ruhe nachzudenken, was sie schreiben wollte. Sich in der schriftlichen Kommunikation zu verbessern, war eines ihrer erklärten Ziele. Dem gegenüber stand die Unverständlichkeit der Schreibschrift von Lehrenden im Integrationskurs, die ein dauerhaftes Problem darstellte und für deren Lösung sich bisher kein Weg zeigte.

Die deutsche Schrift kennzeichnete für Sirada zwei sich widersprechende Aspekte: Einerseits war sie als Tastaturschrift ihr bevorzugtes Mittel zum Lernen im Internet, andererseits als unentzifferbare Schreibschrift an der Tafel die größte Barriere im Deutschunterricht. So erfüllte die Schrift verschiedene Funktionen: Sie war bestärkendes Mittel und Instrument zum Zweck des Lernens und Übens und sie war normativer Appell und erinnerte Sirada an noch fehlende Kompetenzen. Sie charakterisierte die Schreibschrift als ein »Schreiben wie bei der Unterschrift«⁵⁷. Sie empfand es als eine Notwendigkeit und ihre Verantwortung, zu lernen, diese Schrift zu entziffern. Ihr war aber nicht bewusst, dass es so etwas wie eine Schreibschrift überhaupt als regelgeleitetes Schreiben gibt und ging davon aus, es würde ohne Regeln, auf eine individuelle und beliebige Weise geschrieben. Die deutsche Schrift mit Tastatur-, Druck- und Schreibschrift als ihren Formen bildete dieses Feld der Mehrdeutigkeit.

Floreaan erlebte die deutsche Sprache als ein feststehendes System und war motiviert, sich dem Dogma der Korrektheit unterzuordnen. Er orientierte sich stark an Erstsprecher_innen und naturalisierte sie als Muttersprachler_innen. Er war

57 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 191.

überzeugt, dass jede_r durch seine_ihre Erstsprache einen typischen Sprachhabitus auch in einer Zweitsprache aufweist und ihn mit anderen Erstsprecher_innen teilt. Er versuchte auch, sich dem sprachlichen Habitus der Erstsprecher_innen anzupassen, soweit es ihm möglich war. Ein Kurs für Schauspieler_innen, in dem sie für eine Filmrolle in wenigen Tagen den sprachlichen Habitus einer Sprache erlernen sollen, schien ihm auch für sich selbst geeignet und er äußerte, an solch einem Kurs teilnehmen zu wollen, wenn es möglich wäre.

Die Authentizität des Sprechhandelns eines_einer Erstsprecher_in kann ein_e Zweitsprecher_in nicht erreichen, könnte man den Glaubenssatz hinter seiner Auffassung formulieren. Es bliebe dann nur die Nachahmung. In der Nachahmung, so legten Floreans Äußerungen nahe, ist ein hohes Annäherungsniveau erreichbar. Es bliebe aber eine schauspielerische Leistung und somit eine Imitation.

Zu diesen Vorstellungen, die durch ihre normativen Implikationen zu einem linguistischen Korsett werden können, entwickelte Florean einen mehrheimischen Gegenentwurf. Dieser Gegenentwurf führte weg von der Konstruktion des_der Erstsprecher_in als sprachlichem Idealtypus und hin zu einer ganz neuen Rolle, die Florean selbst beispielhaft einnahm: Er sah sich als »Sprachermittler«⁵⁸, der die Dinge »kreativ« sagt, neue deutsche Wörter entwickelt und »ein bisschen künstlerisch Sachen« sagt⁵⁹. Gerade durch das Moment der Fremdheit zwischen dem_der Zweitsprecher_in und der Sprache bildet sich ein Freiraum, der kreativ gefüllt werden und zur Entwicklung von neuen Wörtern und einem neuen Umgang mit dieser Sprache führen kann. Der neu entstehende sprachliche Raum, der Zweitsprecher_innen offensteht, ist ein transtopischer Raum des sprachlichen kreativen Handelns und Lernens. Sprachermittlung, wie Florean es nannte, ist die detektivische Durchdringung der Sprache, ist kreatives Tun und die künstlerische Veränderung der Sprache. An diesem transtopischen Sprach- und Lernort geht es nicht um die Aneignung und Umdeutung migrantisierter Begriffe oder statisierter Beschreibungen migrantischer Lebenswelten, die auf einem Othing von Mehrheimischen basieren. Hier geht es um einen veränderten Umgang mit Sprache, der die Infragestellung der Hegemonie und der Privilegierung von Erstsprecher_innen einschließt. Eine Aneignung und Inkorporierung von Sprache geschieht nicht wie bei Erstsprecher_innen unbewusst und auf einem als naturalisiert verstandenen Weg, sondern in einem kreativen Akt der Kognition und Reflexion auf Basis mehrheimischer »Lebenserfahrung«⁶⁰.

»Mit Ludwig Wittgenstein behaupten die Konstruktivisten: Die Grenzen unserer Sprache sind die Grenzen unserer Welt«, konstatiert Siebert (SIEBERT 2002: 36). Mehrheimische Lebenswelten lassen sich mit Sprache nur abbilden, wenn ein dazu

58 Interview mit Florean, S. 2, Z. 56.

59 Interview mit Florean, S. 6, Z. 200-202.

60 Interview mit Florean, S. 2, Z. 70-72.

geeignetes sprachliches Inventar zur Verfügung steht. Ein kreativer Umgang mit Sprache und die Erfindung eines neuen, die Lebenswelten abbildenden Vokabulars statt der Imitation von Erstsprecher_innenhabitus sind Strategien, diese Grenzen aufzubrechen und ermöglichen ein neues Sprechen über die Welt.

Moufid erlebte Brüssel als eine widersprüchliche Stadt. Er erzählte, dass nur die Landessprache Französisch die Alltagskommunikation präge, obwohl die Stadt offiziell bilingual sei. Er wollte die Interaktionsmöglichkeiten der Stadt nutzen, um die beiden offiziellen Sprachen zu üben und Niederländischkenntnisse zu erwerben und zu verbessern. »Ich bin frei«⁶¹, fügte er der Feststellung hinzu, er könne mit seinen Sprachkenntnissen dann in Belgien, aber auch Frankreich und Holland eine Arbeit suchen. Die offizielle Bilingualität der Stadt versprach zahlreiche spontane Gelegenheiten, in beiden Sprachen zu interagieren. Diese Gelegenheiten konnte Moufid jedoch zur niederländischen Sprache nicht entdecken. Stattdessen stellte sich die Situation im urbanen Alltag so dar, dass er über persönliche Bekanntschaften mit Personen, die niederländischsprachig sind, hätte verfügen müssen. Aber, »ich kenne hier niemanden, der Niederländisch spricht«⁶², stellte er fest. In der offiziell bilingualen Stadt schien für ihn Niederländisch marginalisiert. Der offizielle Status hatte die Erwartung bei Moufid geweckt, dass diese Sprache auch den urbanen Alltag prägt, ohne dass Interaktionsgelegenheiten selbst aktiv gesucht und hergestellt werden müssen. Die Erfahrung zeigte ihm jedoch, dass diese Erwartung nicht zutraf.

Für Dilara war die Stadt Lebens- und Lernort. Die Lernprozesse im Inburgeringstraject hatten den Alltag, die Kommunikation, urbane Mobilität, Arbeit und die Inklusion in die sozialen Prozesse der Stadt zum Gegenstand. Gleichzeitig war die Teilhabe am urbanen Alltag auch Lernmethode und -ziel. So überschritten sich Lernen und Leben und bildeten Querverbindungen, Überkreuzungen und Verzahnungen. Die Entdeckung der Stadt und viele Ausflüge gehörten zum Unterrichtsprogramm des Orientierungskurses (MO). Deshalb bekam Dilara die Kosten des Abonnements für den öffentlichen Nahverkehr mit Beginn ihrer Kursteilnahme erstattet. Alltägliche gesellschaftliche Teilhabe beruht auf Handlungspraxen, die im Rahmen des Orientierungskurses (MO) zu curricularen Inhalten und Unterrichtsgegenständen reformuliert werden. Als solche enthalten sie implizit die Aussage, dass Teilhabe am urbanen Alltag auf erlernbaren Fertigkeiten basiert. Da der Orientierungskurs (MO) in vielen Erst- und Kontaktsprachen stattfindet, kommt noch die implizite Aussage hinzu, dass Teilhabe am urbanen Alltag auch ohne Sprachkenntnisse in Französisch und Niederländisch möglich ist. Der urbane Lebens- und Lernort spiegelt damit die Alltagspraxis einer transnationalen mehrsprachigen Bevölkerung, die über Interaktionsmöglichkeiten in verschiedenen Kontakt-

61 Interview mit Moufid, S. 2, Z. 57.

62 Interview mit Florean, S. 1, Z. 27-28.

sprachen verfügt. Die Mehrdeutigkeit Brüssels als urbanes Gebilde war für Dilara ein mehrheimischer Experimentierraum, ein *transtopisches Labor*, in dem Teilhabe und Alltagskompetenzen erlernt werden können, sich unterschiedliche Sprachen ergänzen und transnationales Kapital, beispielsweise ihre türkische Erstsprache, eine Ressource ist.

Pierre nahm eine individuelle Verortung von Brüssel vor. Statt den eigenständigen Status als Brussels Hoofdstedelijk Gewest – Région de Bruxelles-Capitale zu reproduzieren, sagte er zu seinen Zukunftsplänen: »Wohnen möchte ich in Brüssel. Brüssel in Flandern (lacht) ... ja, Brüssel in Flandern (lacht)«⁶³ Pierre war Erstsprecher in Französisch, hatte aber den Wunsch, in Flandern zu arbeiten und erlernte zu diesem Zweck Niederländisch. Auch war er überzeugt, dass er die flämischen besser als die wallonischen Eigenheiten verstand. Brüssel lässt sich mit seinem eigenständigen Status weder Flandern noch Wallonien zuordnen. Selbst die Dominanz der französischen Sprache ist nicht Ausdruck einer Tendenz in Richtung Wallonien. Brüssel ist umgeben von Flandern, die Grenze zu Wallonien liegt etwas weiter südlich.

Pierre verortete Brüssel aber mit einem Lachen in Flandern und verband damit zwei seiner Zukunftswünsche: Ein Leben im urbanen, mehrsprachigen und vielfältigen Brüssel und eine Arbeit in Flandern.

Die Bevölkerung in Brüssel identifiziert sich an erster Stelle mit Belgien und Brüssel, sieht sich als Brüsseler_innen und definiert sich nicht über die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft, wie Janssens festhält (JANSSENS 2008: 9)⁶⁴. Den Französischsprachigen und »neuen Zweisprachigen«, wie Janssens sie bezeichnet, also Menschen jeden Sprachhintergrunds, die beide offiziellen Brüsseler Sprachen beherrschen, liege die Identifikation mit der niederländischsprachigen Gemeinschaft fern (vgl. ebd.) Aber auch die französische Sprache wird bei den für die Identität prägenden Merkmalen erst an vierter Stelle genannt, denn an erster Stelle sehen sie sich als Brüsseler_innen, Belgier_innen und Europäer_innen (vgl. ebd.). Wie bereits dargestellt wurde, macht Belgien den Neuanrücklingen das Identifikationsangebot, sich ebenfalls als Belgier_innen zu sehen, denn von der Allgemeinheit der Belgier_innen werden mit dem Begriff »*Belges de souche*« (VANDECANDELAERE 2013: 18) sprachlich nur diejenigen herausgehoben, die über keine familiäre Zuwanderungsgeschichte verfügen.

Pierre identifizierte sich auch nicht mit der flämischen Bevölkerung in Brüssel oder in Flandern, aber er äußerte seine Kenntnis über die Eigenheiten dieser Gemeinschaft. Er identifizierte sich also nicht mit der französischsprachigen Wallo-

63 Interview mit Pierre, S. 3, Z. 79.

64 JANSSENS, RUDI (2008): »Taalgebruik in Brussel en de plaats van het Nederlands«, Brussels Studies [En ligne], Collection générale, n° 13, mis en ligne le 07 janvier 2008, consulté le 14 avril 2020. <http://journals.openedition.org/brussels/515>; DOI: <https://doi.org/10.4000/brussels.515>

nischen Gemeinschaft und nahm auch nicht an, dass er ein besonderes Verständnis für sie habe, sondern er vermutete auf seiner Seite Unwissenheit und Fremdheit, die dazu führen könnten, dass er in Wallonien weniger gut zurechtkommen würde. Obwohl er Erstsprecher der französischen Sprache war, nahm er keine Nähe zur wallonischen Bevölkerung in Bezug auf kulturelle Eigenheiten, Gewohnheiten und Handlungspraxen an. Für Pierre bildeten Sprache und Kultur keine Einheit. Der urbane Alltag Brüssels ist mehrdeutig, lässt sich über verschiedene Bezugspunkte fokussieren und weiter ausdifferenzieren, beispielsweise geografisch, sprachlich, kulturell oder politisch. Pierre ging kreativ mit den Versuchen um, Brüssel zu charakterisieren und zu verorten und argumentierte von seinen eigenen Zukunftsplänen aus. Die Wendung *Brüssel in Flandern* bündelte seine Vorstellung von seiner eigenen Zukunft und wie er sie gestalten wollte.

5.6 Inburgering, Integration und Verweise auf gesellschaftliche Deutungsmuster

Zu Beginn dieser Studie hat sich gezeigt, dass die gesellschaftliche Integrationsdebatte in erster Linie eine Selbstverständigung der Gesellschaft über ihre gültigen Normen des Othering darstellt.

Die Interviews zeigten einen Einfluss der gesellschaftlichen Integrationsdebatte auch auf das Integrationsverständnis der Teilnehmenden.

Inci argumentierte entlang der defizitorientierten Debatte, wenn sie davon ausging, Integration sei die Notwendigkeit und Verpflichtung an Ausländer_innen mit mangelnden Deutschkenntnissen, die deutsche Sprache soweit zu lernen und zu verinnerlichen, dass ein den deutschen Sprecher_innen identischer Sprachhabitus erreicht wird. Ziel von Integration ist demnach die vollständige sprachliche Assimilation. Bei der Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass Inci deutsche Sprachkenntnisse als *Vorleistung* zum Aufenthalt und nicht als *Folge* des Aufenthalts in Deutschland verstand und die Legitimation aus der Intentionalität ableitete: *Weil die Ausländer_innen in Deutschland leben wollen, kann man von ihnen auch eine Leistung, nämlich die sprachliche Assimilation, verlangen.* Damit spiegelte Inci ihre eigene Erfahrung, denn ihre Arbeitserlaubnis und damit die Existenz ihrer Familie wurde an ihr Bestehen des Integrationskurses gekoppelt. Ihr eigentliches Ziel, als Tagesmutter selbstständig zu arbeiten oder einer anderen Vollzeit-Berufstätigkeit im sozialen Bereich nachzugehen, um den Unterhalt der Familie zu sichern, wurde von Amts wegen verschoben. Dass auch dies als Integration hätte verstanden werden können, ist Incis Erfahrung unter den bestehenden Umständen erst einmal nicht zugänglich.

Inci selbst löste sich jedoch von Kategorien kultureller Integration und sprach stattdessen vom universellen Menschsein, für das Sprache, Herkunft, Kultur und

Glauben keine Rolle spielen. Ihr eigenes Denken lief nicht in kulturalisierenden Mustern ab und sie benötigte solche Kategorien auch nicht, um sich daran zu orientieren.

Giddens weist darauf hin, dass die Ehe ihren Status als »wichtigste Definitionsgrundlage einer Paarbeziehung« eingebüßt habe und sie nunmehr dazu diene, die Stabilität der Partnerschaft auch nach außen zu demonstrieren (GIDDENS 2001: 78). Diese Aussage stimmt nur dann, wenn unverheiratet Zusammenleben rechtlich gesehen keine gravierenden Nachteile entstehen. Im Fall des Aufenthaltsrechts ist dies jedoch gegeben. So lässt sich die Frage des Stellenwerts einer Ehe in der postmigrantischen Gesellschaft auch im Hinblick auf die mit ihr verbundenen Aufenthaltsfragen stellen. Von Verwandten abgeleitete Aufenthaltstitel machen traditionelle familiäre Beziehungen zur Definitionsgrundlage. Traditionelle familiäre Lebensformen werden vom Ausländerrecht vorausgesetzt und werden damit zum Bedingungsrahmen für Wahlmöglichkeiten. Ein von unverheirateten Lebenspartner_innen abgeleiteter Aufenthaltstitel ist nicht vorgesehen. Damit gießt das Ausländerrecht traditionelle Bilder von Familie und Normalarbeitsverhältnis in gesetzliche Bestimmungen, an denen sich Ausländer_innen orientieren müssen, soweit sie rechtliche Nachteile – bis zum Auseinanderbrechen des Familienverbandes – vermeiden wollen. Bei Inci und ihrem Ehemann vertauschten sich in Bezug auf das Normalarbeitsverhältnis die traditionellen Geschlechterrollen: Nicht ihr Mann war es, der zukünftig als Alleinverdiener die Familie ernähren sollte, sondern Inci wollte diese Rolle einnehmen. Obwohl also aufgrund der Erfordernisse (Ehegatt_innennachzug, Unterhalt der Familie) traditionelle gesellschaftliche Muster von Ehe, Familie und Normalarbeitsverhältnis – wenn auch anders gewendet – eine Rolle spielen, wurden sie hier nicht als solche absichtlich gewählt oder in traditioneller Weise gelebt, sondern durch den rechtlichen Rahmen vorgegeben.

Inci widersprach der Unterstellung einer Parallelgesellschaft und wies die Aussage zurück, Zugewanderte könnten ohne deutsche Sprachkenntnisse auskommen, da sie in einem Stadtviertel unter sich blieben. Sie reagierte auf diese Unterstellung mit eigenen Erfahrungen zu Beginn ihrer Zeit in Deutschland, in der sie sich noch ohne Deutschkenntnisse im öffentlichen Raum bewegte. Ihre Strategie war damals, auf eine türkische Frau mit Kopftuch zu warten und diese um Hilfe zu bitten, da Inci in der deutschsprachigen Umgebung weder selbst Fragen stellen noch auf Ansprache reagieren konnte. Sie konstruierte *die türkische Frau mit Kopftuch* als einen Idealtypus im mehrheimischen transtopischen Raum mit spezifischen positiven Eigenschaften. Es handelte sich also nicht um ihr bekannte Personen, sondern um Frauen, die sie anhand des Merkmals *Kopftuch* als *Typus* im öffentlichen Raum identifizierte und dann ansprach. Dem defizitorientierten Typus der »Kopftuchfrau« als signifikantes Symbol des statisierten hegemonialen Diskurses wird hier ein anderer Typus entgegengesetzt. Das Kopftuch wird

als Kleidungsstück zum *Erkennungsmerkmal*, jedoch nicht selbst zum symbolisch aufgeladenen *Bedeutungsträger*. Der Nutzen, den dieser andere positiv konnotierte Idealtypus kennzeichnet und der ihn von der Allgemeinheit abhebt, ist die türkische Sprachkenntnis, also ein *Mehr* an Fähigkeiten. Dem defizitorientierten Bild der »Kopftuchfrau« aus dem gesellschaftlichen Desintegrationsdiskurs setzte İnci eines entgegen, das sowohl mit dem Defizit als auch mit seiner sozialräumlichen Verortung in der Parallelgesellschaft aufräumt. Man kann hier einen Prozess der »Transkodierung« im Sinne Stuart Halls ausmachen, in dem sich Mehrheimische negativ besetzte Begriffe des hegemonialen öffentlichen Diskurses aneignen und sie re-interpretieren (vgl. YILDIZ 2015: 31). Der negative Begriff, so Yıldız, wird »privilegiert«, »um durch positive Identifikation negative Klischees auszuräumen« und sei einerseits eine »Reaktion gegen die hegemoniale Benennungspraxis« und andererseits auch eine »politische Strategie« (ebd.).

Sirada hingegen bestätigte ein hegemoniales Deutungsmuster, das unter Integration die Sozialintegration in eine durch kulturelle Praktiken bestimmte Gemeinschaft versteht. Dabei zeigte sich aber das Problem, dass sie bei ihrem eigenen Beispiel von Ostern, das der Erläuterung dienen sollte, nicht eindeutig bestimmen konnte, was allgemeingültig darunter zu verstehen ist. In einer pluralen Gesellschaft kann Ostern christlich religiös bis zu einem säkular verstandenen volkstümlichen Brauch interpretiert werden. Die Frage nach den Ursprüngen von Ostern ließe sich dabei noch am ehesten beantworten. Insbesondere die Frage der Zielgruppe und der kulturellen Praktiken führte zu Schwierigkeiten, denn Siradas Antwort, Ostern sei »für Kinder«, ist nur eine der unzähligen möglichen und gleichermaßen gültigen Antworten. Man könnte genauso konstatieren, Ostern sei für Christ_innen, daher gebe es Gottesdienste dazu, für Arbeitnehmer_innen jeder Glaubensrichtung gebe es freie Tage, für Fernsehzuschauer_innen halte Ostern besonders viele Spielfilme bereit und im Allgemeinen sei Ostern eine ganze Zeitspanne, die von einer besonderen Dekoration gekennzeichnet sei. Sirada gab also nur eine mögliche Antwort auf die Frage, was Ostern sei, und könnte damit, je nach Auffassung eines_einer möglichen Gesprächspartner_in, Zustimmung oder Ablehnung erfahren.

Die Sozialintegration als Anpassung an spezifische kulturelle Praktiken, die die Einheit des Gemeinwesens stiften, steht als integrative Kraft in einer pluralen Gesellschaft gar nicht zur Verfügung. Es ist die Diversität der *gleich gültigen* kulturellen Praktiken, die das Gemeinwesen eint, nicht eine Einheitlichkeit der kulturellen Praktiken selbst.

Wie bereits beschrieben, wird in der traditionellen Migrationsdebatte davon ausgegangen, dass Emigrationsereignisse durch das Verlassen des gewohnten kulturellen Umfelds zu einer Art Entwurzelung der Migrierenden führen, damit ein Abbruch der Sozialkontakte einhergeht und sie nur unter Schwierigkeiten und mit großen Anstrengungen sowohl ein neues soziales Umfeld aufbauen als auch eine

kulturelle Eingliederung erreichen können. Deutungsmuster wie das der »Import-huwelijk«, das bereits angesprochen wurde (siehe Kapitel 1.1.1), behaupten, dass Migrant_innen aus kultureller Beharrlichkeit eine_n Ehepartner_in aus dem Heimatland wählen und dadurch kulturelle Praktiken der Heimat innerfamiliär aufrechterhalten und stärken. Das Motiv der Sehnsucht nach dem Gewohnten und dem Wunsch nach seiner Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung projizieren die Verfechter_innen dieser Deutungsmuster auf die Gruppe der Migrant_innen.

Die Migrationsgeschichte von Volodymyrs Familie liest sich erst einmal wie der idealtypische Fall, dass eine traditionelle Familienorientierung so stark ausgeprägt ist, dass die Familieneinheit als bestimmender Motivator für den Migrationsanlass Volodymyrs wurde. Die Tatsache, dass er seinen statusträchtigen Beruf als Rechtsanwalt aufgrund fehlender Anerkennungsmöglichkeiten in Deutschland nicht weiter ausüben konnte, schien die starke Familienorientierung zu bestätigen, denn scheinbar wurde die Karriere ihr ja sogar untergeordnet.

Aus einer anderen Perspektive stellt sich die Situation jedoch anders dar. Volodymyrs Situation in der Ukraine entsprach nämlich nicht derjenigen, die die klassische Migrationstheorie unterstellt. Diese geht davon aus, dass ein_e »Migrant_in« das gewohnte Umfeld und soziale Netz, Freunde und Familie im Heimatland zurücklässt und die »Entwurzelung« einer weitgehenden Verlustsituation entspricht (siehe Kapitel 1.1.2). Die Unterstellung lautet, dass der_die Migrant_in seinen vertrauten Alltag und seine tragenden Sozialkontakte zurücklässt und an einem anderen Ort neu beginnt. Betrachtet man nun Volodymyrs Situation, so stellte sie sich in der Ukraine nach dem Wegzug von Eltern und Schwester nach Deutschland so dar, dass er ohne sein familiäres Umfeld zurückblieb und sich damit in seinem Heimatland als familiär »Entwurzelter« wiederfindet. Ohne seinen Ort verlassen zu haben, stellt sich die in der Migrationstheorie erst nach der Migration angenommene Verlustsituation ein. Zum Zeitpunkt des Wegzugs der Eltern befand er sich im Studium. Volodymyr muss damals die Entscheidung getroffen haben, die Studien fortzusetzen und an seiner Berufswahl festzuhalten. Ein Umzug nach Deutschland zum damaligen Zeitpunkt hätte beides infrage gestellt. Inzwischen hatte Volodymyr selbst eine Familie und fand sich in der Ukraine in der Situation, die eigentlich typisch für Migrant_innen ist, deren gesamte Familie im »Heimatland« lebt: Sie verfügen nicht über das familiäre Netz, das Unterstützung in der Struktur der Alltäglichen Lebensführung bietet. Die Unterstellung aus dem Desintegrationsdiskurs, Migrant_innen seien besonders familienorientiert, enthält die Ausblendung der einheimischen Normalität, dass die Familie, wenn schon nicht am gleichen Ort wohnhaft, so doch erreichbar ist. Der Wunsch von Mehrheimischen nach familiären Kontakten entspricht also dem der Einheimischen, wobei letztere selbstverständlich über familiäre Kontakte verfügen können, wenn sie denn wollen. Das *Wollen* migrantisierter Personen nach familiären Kontaktmöglichkeiten wird häufig so interpretiert, als zeige es ihr traditionelles Familienbild und eine rück-

wärtsgewandte kulturelle Beharrlichkeit und das *selbstverständliche Können* der stasiert Privilegierten, familiäre Kontakte zu pflegen, wird dabei ausgeblendet. Nur die einfache Verfügbarkeit dieser Kontakte bei Einheimischen lässt den Wunsch nach familiären Kontakten bei Mehrheimischen in einem übersteigerten Licht erscheinen. Ist die Möglichkeit, familiäre Kontakte zu pflegen, stets gegeben, geht es eben nur noch um den Wunsch der Realisierung, also die konkrete Umsetzung eines Treffens oder Besuchs. Der Wunsch nach familiären Kontakten bei Mehrheimischen setzt jedoch an einem anderen Punkt an, nämlich an der *Schaffung* dieser Möglichkeiten. Unter diesem Blickwinkel zeigte Volodymyr keine ausgeprägte Familienorientierung, sondern hatte dieselbe Familienorientierung wie die Mehrheit der Bevölkerung mit der Möglichkeit, familiäre Kontakte mit geringem Aufwand zu pflegen. Bei der Betrachtung seiner Alltagsstruktur zeigte sich, dass gerade die Erreichung individueller Ziele bei ihm im Vordergrund stand. Obwohl er abendlich seine Eltern besuchte, waren seine Ziele keine gemeinsamen Ziele für sich und seine Familie, sondern er orientierte sich stattdessen kompetitiv an ihnen und sie dienten ihm als Rollenvorbilder. Er profitierte von der Unterstützung seiner Angehörigen im deutschsprachigen Alltag und von ihren Erfahrungen der beruflichen Etablierung.

Die Rezeption des Erfahrungswissens anderer ist grundsätzlich nicht an Verwandtschaftsverhältnisse geknüpft. Wie bereits dargestellt wurde, kann eine Person im Rahmen eines Prozesses, der oft Kettenmigration genannt wird, von den Kenntnissen und Erfahrungen anderer profitieren und damit den Weg zur eigenen Selbstständigkeit mit entsprechender Unterstützung gehen. Für Volodymyr waren die Personen, die ihm diese Unterstützung geben konnten, Angehörige. Es ist also nicht Ausdruck der Familienorientierung, sondern der Pragmatik, dass er sich von ihnen Hilfe und Unterstützung holte und von ihren Erfahrungen profitierte. Seinen weiteren Lern- und Lebensweg plante Volodymyr sehr individuell und auf sich selbst konzentriert.

»Von Seiten des Kursanbieters, Integrationskurs, das heißt, die Leute haben gar nix zu tun mit Deutschland«⁶⁵, reproduzierte Florean eine defizitorientierte Sicht auf die Teilnehmer_innen. Er als einziger nicht verpflichteter Teilnehmer der Interviewten im Ruhrgebiet unterstellte denjenigen, die verpflichtet waren, dass die gesellschaftlich zugeschriebenen Integrationsdefizite auch tatsächlich auf sie zuträfen und hob sich selbst davon ab. Er sei nicht »der allgemeine Student hier«⁶⁶ und habe auch andere, höhergesteckte Ziele. Florean als Teilnehmer des Integrationskurses differenzierte bei der Zielgruppe nach Verpflichtung und Freiwilligkeit und nahm sich als Freiwilliger aus den gesellschaftlichen Deutungsmustern aus. Er unterstellte hingegen den verpflichteten Teilnehmer_innen, dass sie wegen ihrer

65 Interview mit Florean, S. 7, Z. 273-274.

66 Interview mit Florean, S. 7, Z. 272.

Integrationsbedürftigkeit verpflichtet waren. Er bestätigte defizitorientierte Sichtweisen auf die Integrationskursteilnehmer_innen. Seine Freiwilligkeit basierte auf seiner EU-Staatsangehörigkeit und hatte somit formale Gründe. Bei den verpflichteten Teilnehmer_innen zog er jedoch nicht den Umkehrschluss, dass sie auch aus formalen Gründen verpflichtet wurden. Auf sie übertrug er das Deutungsmuster, dass sie in einer Art Parallelgesellschaft lebten. Zur Erläuterung konstruierte er eine Dualität zweier Lebenssphären: Eine migrantische Lebenssphäre eines privaten Rückzugsortes der eigenen Wohnung, in der Stillstand und Reizarmut herrsche und ein Kennenlernen der Welt ausgeschlossen sei, und eine deutsche öffentliche Sphäre, in der sich das eigentliche gesellschaftliche Leben abspiele. Er leistete mit dieser Vorstellung selbst eine Anpassung an die statisierte Gesellschaft und zeigte auch seine Zugehörigkeit, denn er bewegte sich innerhalb des signifikanten Symbolsystems und konnte innerhalb dessen argumentieren.

Der Integrationskurs ist mit dem Erreichen des Kurszieles abgeschlossen. Damit endet die Verpflichtung der Teilnehmer_innen. Für die Behörden steht der Integrationskurs für sich und schließt mit einem Zertifikat ab, das ausländerrechtlich relevant ist. Er bezieht seine Logik aus der Kombination des Sprach- und Orientierungskurses. Seine Anschlussfähigkeit als Sprachkurs erhält er durch die Einpassung in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Die Teilnehmer_innen dieser Studie suchten nach Anschlussmöglichkeiten für das Weiterlernen und hatten alle eine große Bildungsaspiration. Die Teilnahmeverpflichtung der Kurskolleg_innen suggerierte Florean, dass die Teilnehmer_innen ohne die Verpflichtung nicht am Integrationskurs teilgenommen hätten. Diese Unterstellung entspricht auch dem gesellschaftlichen und medialen Diskurs zu Integrationsbedürftigkeit und -verweigerung.

Alle Interviewten berichteten jedoch von ihren starken Bildungsinteressen, die zum Teil aber quer zum Integrationskurs lagen, so dass angenommen werden kann, dass sie sich um Bildungsbeteiligung bemüht hätten. Es ist aber wahrscheinlich, dass – wenn die Verpflichtungen zur Teilnahme am Integrationskurs nicht ausgesprochen worden wäre – die Teilnehmer_innen einen anderen Sprachkurs oder vielleicht eine berufliche Bildungsmaßnahme vorgezogen hätten. Die Interviewten zeigten eine hohe Lerner_innenautonomie und Fertigkeiten zur Steuerung ihrer Lernprozesse und ihres Alltags. Schwierigkeiten machte nicht eine fehlende Bildungsaspiration oder eine geringe Lernmotivation. Es waren die Unsicherheiten bezüglich einer Arbeitserlaubnis, der Anerkennung von Abschlüssen und die fehlende Selbstbestimmung sowie Zeitverfügbarkeit zur Verfolgung eigener Interessen und Ziele durch die Verpflichtung zur Teilnahme am Integrationskurs.

Florean argumentierte aber entlang der gesellschaftlichen Deutungsmuster zu Integration, Integrationspflicht und -defizit und blieb dabei auf einer Metaebene, wie es auch in der öffentlichen Debatte zur Integration üblich ist. Über die konkreten Kurskolleg_innen sprach er nicht. Auch in die öffentliche Debatte werden keine

empirischen Ergebnisse einbezogen und es wird auch nicht über die statistierten Lebenswelten reflektiert, in denen die irreführenden und empirisch unzutreffenden Deutungsmuster und signifikanten Symbole mit Bezug zu Migrant_innen, Migration und Integration ihren Ausgangspunkt haben. Florean zeigte hier, dass er es ernst meinte mit seinem Wunsch, »den deutschen Weg zu bestreiten«⁶⁷.

Seine eigene, transtopische Sicht auf mehrheimische Lebenswelten war jedoch eine völlig andere und lag quer zu den hegemonialen Deutungsmustern. Für ihn war die Klammer zwischen den Menschen die Kommunikation. Unterschiede interpretierte er als so gering, dass alle Menschen eine einzige Gruppe bilden, alle gehören dazu und alle sind gleich. »Die Italiener sagen tutto il mondo un paese, das heißt ungefähr, das Leben ist überall das gleiche für uns alle«⁶⁸, fasste er seine Auffassung zusammen. Das Menschsein begriff er als universell »und die Grenze ist nur der Himmel«⁶⁹.

Bei Florean war die Parallelität des defizitorientierten Desintegrationsdiskurses und einer eigenen transtopischen Weltsicht zu beobachten. Die Parallelität ist ambivalent. Denn beide Sichtweisen beanspruchen Gültigkeit: Die erste innerhalb des hegemonialen Diskurses, basierend auf einem System von signifikanten Symbolen. Die zweite beschreibt mehrheimische Lebenswelten, aber auch die postmigrantische Gesellschaft insgesamt. Es geht jedoch weniger um die Beschreibung *transnationaler* Lebenswelten. Die Nation ist nicht mehr bestimmender Bezugspunkt, sondern die Lebenswelten werden vielmehr aus den nationalen Grenzen herausgehoben und dadurch wird eine Entgrenzung erlebbar.

»Für mich ist das schön, ich mag das sehr, das gefällt mir, ich mag es, jeden zu treffen von woanders, für mich ist das wunderbar«, sagte Aristide, »das ist Brüssel«⁷⁰. Auf die vorausgehende Frage, was Integration für ihn bedeute, wählte er die Stadt Brüssel mit der ihr eigenen Diversität und seine positive Bewertung als Bezugspunkte. »Jeden zu treffen von woanders« fokussierte nicht seine Einbindung in ein vorhandenes Alltagsgeschehen, sondern Aristide sah sich selbst als Handelnder, ging von sich und seinen Alltagsbegegnungen aus. Spannend ist auch, was er nicht sagt. Belgien als Nationalstaat und auch die offiziellen Sprachen kamen bei seiner Beantwortung der Frage nach Inburgering und Integration nicht vor. Er erzählte an einem anderen Punkt des Interviews über die Mehrsprachigkeit in Brüssel und dass er herausfand, dass Niederländisch und Französisch beherrscht werden müssen, »um hier zu leben«⁷¹ und es drei offizielle Sprachen in Belgien gibt. Der Entschluss zum Erlernen dieser Sprachen stand aber am Ende eines selbstgesteuerten

67 Interview mit Florean, S. 2, Z. 54.

68 Interview mit Florean, S. 2, Z. 76-77.

69 Interview mit Florean, S. 8, Z. 279.

70 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 68-69.

71 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 100.

Erkenntnisprozesses, in dem Erfahrungen gemacht wurden, die zu diesem Ergebnis geführt haben. Der urbane Alltag bietet Lernanlässe und ist Lernort nicht erst dann, wenn es um die Anwendung von neu erworbenen rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten geht. Der urbane Alltag selbst zeigte Aristide auf, welche Fertigkeiten er benötigt, um erfolgreich und gleichberechtigt zu partizipieren. Er ging von einem Sein aus, nicht von einem Sollen.

Die Frage *was brauche ich hier?* ist alltags- und lebensweltorientiert, während die Frage *was soll ich hier?* auf eine normative Antwort abzielt. Eine solche kann aber nicht beantworten, ob dieses Sollen auch nützlich ist.

Anders als bei den verpflichteten Teilnehmer_innen im Ruhrgebiet, die mit dem, was sie sollten, durch die Direktiven der Behörden konfrontiert wurden und den individuellen Nutzen, der über die Vermeidung negativer Sanktionen hinausgeht, dann selbst finden mussten, stand bei Aristide die Nützlichkeitsüberlegung ganz am Anfang.

Der urbane Alltag in Brüssel ist nicht so stark von einer hegemonialen Normativität durchdrungen wie der im Ruhrgebiet. Die Mehrsprachigkeit Brüssels und die Diversifizierung der Diversität führt zu einem mehrdeutigen, ambivalenten Sozialraum, der selbst entdeckt werden will. Welche Sprache in welchen sozialen Kontexten gesprochen wird und angemessen und nützlich ist, kann nicht pauschal oder gar normativ beantwortet werden. Das mag der Grund sein, warum Aristide auch die Frage nach Inburgering und Integration nicht normativ beantwortete, sondern von seinem Alltag ausging und aus ihm ableitete, was er unter diesen Themen verstand. Interessanterweise fand sich kein Verweis auf eine nationale Debatte oder einen gesellschaftlichen Diskurs. Es spielte sicher eine Rolle, dass die Teilnehmer_innen des Inburgeringstrajects in Brüssel nicht als *Migrant_innen* adressiert werden. Es bleibt bei dem Begriff der *Neuankömmlinge* und es spielt keine Rolle, ob jemand aus Ruanda, aus Spanien oder aber aus Dinant oder Antwerpen zuzieht. Alle sind an diesem Ort neu und das ist die gemeinsame Klammer. Vielfalt und Diversität kennzeichnen den Sozialraum, bieten Lernanlässe und Orientierung.

Aristide betonte viermal, dass er die alltägliche Interaktion, das zufällige Treffen von jede_m von woanders, wie er sagte, positiv bewertet, dass es ihm sehr gefällt und Brüssel kennzeichne. Diese Antworten auf die Frage nach seinem Verständnis von Inburgering und Integration zeigten, dass Aristide diese beiden Begriffe mit Bezug zum urbanen Alltag interpretierte. Nicht in ein *Sollen*, in eine nationale oder städtische Norm, sondern in das *Sein* integriert man sich, erwirbt die Fertigkeiten, die zur Teilhabe notwendig sind und muss sich selbst zur Diversität in Relation setzen. Wenn man diese Antwort umkehrt, ist derjenige nicht integriert, der seinen Platz in der urbanen Diversität nicht findet.

Wer von einer Norm aus argumentiert, sagt etwas darüber, wie der Alltag aussehen soll, und gerät leicht in Widerspruch zu dem Sozialraum, in dem er_sie tat-

sächlich lebt. Der urbane Alltag bietet zahlreiche Integrationsmöglichkeiten – aber nicht auf einer normativen Ebene. Der postmigrantische Alltag benötigt einen eigenen Stellenwert, in dem seine Handlungspraxen zur kritischen Reflexion von Normen dienen können.

»Je mehr du diese Stadt entdeckst, desto mehr gehört sie zu dir. Und du zu ihr«⁷², konstatierte Dilara. Inwieweit eine Person Teil der Stadt und des urbanen Alltags wird, hängt von ihren eigenen Handlungspraxen ab.

Die Stadt zu entdecken und sie dabei mehr und mehr zu verinnerlichen und ein Teil von ihr zu werden, ist eine transtopische Beschreibung einer Beheimatung, die mit traditionellen Bildern von Verwurzelung und Heimat nicht übereinstimmt. Nicht Immobilität und daraus folgende privilegierte Statisierung sind maßgeblich für diese Beheimatung, sondern das aktive Entdecken der Stadt und die zunehmende Zugehörigkeit durch eigene Erfahrungen.

Der Prozess der Verbindung mit der Stadt ist nicht einseitig. So wie die Stadt immer mehr zum Neuankömmling gehört, der_sie sie entdeckt, wird er_sie immer mehr zum Teil der Stadt. Mit der individuellen Aneignung durch Erfahrungen verändert sich auch die Stadt. Es ist kein einseitiges Bemühen um Zugehörigkeit oder gar eine Assimilationsleistung, sondern ein Prozess des Zusammenwachsens. Durch Erfahrungen entstehen Handlungswissen, Alltagskompetenzen und eine persönliche Geschichte in und mit der Stadt. Die Stadt ist gleichzeitig Alltags- und Erfahrungswelt und Idee eines dynamischen, veränderbaren Raums, der Neuankömmlingen ein Interaktionsangebot macht und sich durch sie wiederum um selbst transformiert.

Dilara beschrieb, dass ein geringes Sprachbeherrschungsniveau im Sprachkurs eine Interaktionsbarriere sei, nicht jedoch im urbanen Alltag. »Da hörst du viele Sprachen«⁷³, »dort findest du Wege«⁷⁴, »da ist es viel einfacher«⁷⁵, schilderte sie ihre Erfahrungen. »Und du kannst dich dort schneller verständigen als im Kurs«⁷⁶, war ihr Fazit. Die Mehrsprachigkeit in Brüssels Alltagsnormalität sorgte für eine Barrierefreiheit der Inklusion in die Kommunikation. Sie betonte auch die Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit der Menschen. Letztlich steht hinter der Alltagsnormalität der urbanen Mehrsprachigkeit die Migration als akzeptierte Normalitätsvorstellung:

»Du bist jetzt auch da und das ist für die Menschen normal. Das ist Integration. Dann fühlst du dich zuhause, weil dich die Leute verstehen.«⁷⁷

72 Interview mit Dilara, S. 4, Z. 127-128.

73 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 113-114.

74 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 114-115.

75 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 115.

76 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 114.

77 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 117-118.

Dilara wurde nicht als Ausländerin oder Migrantin adressiert. Beides würde eine Delokalisierung auf ein Anderswo enthalten und auch einen Prozess der Migrantisierung. Dilara wurde über das Hier und Jetzt adressiert, sie ist »jetzt auch da«. Es spielte keine Rolle, ob sie dazu nationale Grenzen überschritten und wo sie sich vorher aufgehalten hat. Nicht ein Herkunftsdialog, der ermitteln soll, wo die Person herkommt und folglich noch immer hingehört, sondern die Tatsache der gemeinsamen Anwesenheit, des jetzt-auch-da-Seins, war entscheidend. »Und das ist für die Menschen normal«, fügte Dilara hinzu, »das ist Integration«. Dahinter stand also eine von (auch transnationaler) Mobilität gekennzeichnete Gesellschaft, die sich über das gemeinsame Leben im Sozialraum definierte und nicht durch Gemeinschaft im Sinne einer kulturellen, religiösen oder sprachlichen Homogenität. Integration verstand Dilara nicht als eine von ihr oder anderen Neuankömmlingen zu erbringende Leistung, sondern als Haltung der Menschen, die mit ihr im gleichen Sozialraum leben, ihre Anwesenheit zu akzeptieren und nicht infrage zu stellen. Wenn diese Akzeptanz gegeben ist und die Interaktionsmöglichkeiten im mehrsprachigen urbanen Alltag genutzt werden können, »dann fühlst du dich zuhause, weil dich die Leute verstehen«, sagte Dilara.

Der Bezugspunkt für Integration war der urbane Alltag mit seiner Diversität. »Ich verstehe und der andere versteht, das heißt ich kann viele Sprachen und die Leute sind alle unterschiedlich«⁷⁸, konkretisierte sie ihre Auffassung von Inburgering. Zwischen den Auffassungen, denen sie in Brüssel zu ihrer eigenen Anwesenheit begegnete, dass es »für die Menschen normal« ist und ihrer eigenen Auffassung von Inburgering gab es keine Differenz. Dilara antizipierte also auch selbst die Vielfalt und Diversität im Brüsseler Sozialraum als Normalität, zu der sie auch gehört, und argumentierte von diesem Standpunkt aus.

Mediale Deutungsmuster, die defizitorientiert argumentieren, waren ihr bekannt. Die Stigmatisierung von Marokkaner_innen, die arbeitslos und nicht fleißig seien, sah sie nicht als Folge, sondern entlarvte sie als Ursache für fehlende Chancen. Wer stigmatisiert wird, findet keine Arbeit, ist ihr Fazit. »Und meine Arbeit, meinen Beruf ausüben. Das ist für mich Integration«⁷⁹, sagte sie. Wenn es also Teil der Integration ist, dass man auch seinen Beruf ausüben kann, dann wird Personen, die aufgrund einer Stigmatisierung keine Arbeit finden, eine Integrationsmöglichkeit vorenthalten. Die Gesellschaft behindert also die Integration, wenn sie durch Stigmatisierung Einfluss nimmt und dadurch Chancen mindert.

Pierre berichtete, dass im Inburgeringstraject Menschen verschiedener Nationalität teilnahmen und nannte auch Belgien als eines der Herkunftsländer von Teilnehmer_innen. Integration ist so verstanden kein Thema, das sich zur Migrantisierung eignet. Pierre antizipierte Mehrsprachigkeit nicht nur als nützliche Interak-

78 Interview mit Dilara, S. 4, Z. 139-140.

79 Interview mit Dilara, S. 4, Z. 142.

tionskompetenz und Fertigkeit, die im urbanen Alltag ihren Platz findet, sondern auch als nationale Norm und Kennzeichen von Belgien. Zur Aufrechterhaltung dieser nationalen Norm ist es erforderlich, dass die offiziellen belgischen Sprachen auch im Alltag ihren Platz finden. »Es ist wichtig, für das eigene Leben, aber auch für Belgien, dass Niederländisch gesprochen wird und alle es verstehen«⁸⁰, sagte er. Nicht allein die Neuankömmlinge sind in der Pflicht, sondern alle waren für Pierre gefragt. Er als Erstsprecher der französischen Sprache ist in derselben sprachlichen Situation in Bezug auf Niederländisch wie viele belgische Staatsbürger_innen, die Niederländisch als Zweitsprache erlernen. Pierre ging es um die Gleichstellung der offiziellen Sprachen und die Aufrechterhaltung dieser nationalen Norm, für die alle in der Bevölkerung Verantwortung tragen. Es ist kein migrantisches oder migrantisiertes Thema und definiert keine Sonderrolle für Neuankömmlinge. Hintergrund von Pierres Aussagen ist eine zunehmende Diversifizierung und Mehrdeutigkeit der Sprach- und Sprecher_innengemeinschaften.

Die Sprecher_innen des Französischen und Niederländischen in Brüssel lassen sich immer weniger einer Sprachgemeinschaft zuordnen. Janssens beschreibt die Situation folgendermaßen: Die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung, aber auch der Familien nimmt zu und die Dienstleistungen, die den beiden großen Sprachgemeinschaften zur Verfügung gestellt werden, werden gleichermaßen in Anspruch genommen (JANSSENS 2008: 3)⁸¹. Kinder, deren Erstsprache Französisch ist, gingen beispielsweise nicht selten in einer niederländischsprachigen Schule und gehörten so zwar nicht zur traditionellen Flämischen Gemeinschaft, aber durchaus zur Zielgruppe ihrer Politik (ebd.). Es gebe insofern viele Verbindungen und Überschneidungen und im Prinzip habe jede_r Brüsseler_in mit beiden Sprachgemeinschaften, ihrer Infrastruktur und Kultur gleichermaßen zu tun. Die Zweisprachigkeit Brüssels bestünde zwar auf dem Papier, aber sprachsoziologisch sei Brüssel eine vielsprachige Stadt und die Brüsseler_innen interpretierten das als »Trumpf«, also als große Ressource der Stadt (ebd.). Janssens kritisiert, die Bevölkerung von Brüssel nach der von ihr verwendeten Alltagssprache Sprachgemeinschaften zuzuordnen oder ihnen eine Sprachidentität zu unterstellen (vgl. ebd.). Stattdessen sei die Sprache nur ein Aspekt der Identität und auch Bilingualität oder Mehrsprachigkeit könne die Identität prägen (ebd.).

Pierre argumentierte entlang der Norm der Zweisprachigkeit, als er feststellte, es sei für Belgien wichtig, dass beide offizielle Sprachen gesprochen und verstanden würden. Es existierte jedoch ein Alltagsleben, an dem Pierre selbst Anteil hatte, in dem diese Zweisprachigkeit nicht als normative Forderung Neuankömmlingen

80 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 14-15.

81 JANSSENS, RUDI (2008): »Taalgebruik in Brussel en de plaats van het Nederlands«, Brussels Studies [En ligne], Collection générale, n° 13, mis en ligne le 07 janvier 2008, consulté le 14 avril 2020. <http://journals.openedition.org/brussels/515>; DOI: <https://doi.org/10.4000/brussels.515>

gegenüber formuliert wurde. Lediglich in Flandern war das der Fall, wobei es sich auch hier nicht um ein migrantisches Thema handelte. Die Forderung, in Flandern sei Niederländisch zu sprechen, gilt grundsätzlich für alle, die dort leben und arbeiten wollen. So formulierte Pierre die Gültigkeit dieser Norm für die gesamte Bevölkerung, also auch für belgische Staatsbürger_innen.

5.7 Kritische Anmerkungen zur empirischen Untersuchung

Eine erste Anmerkung betrifft die Kontaktphase zu den Interviewten im Vorfeld der Interviews: Im Ruhrgebiet wurden nicht vier, sondern fünf Interviews geführt. Zu Beginn des fünften Interviews wurde deutlich, dass die Interviewte mit den Fragen sprachlich überfordert war. Das Gespräch wurde geführt, jedoch der Interviewleitfaden nicht mehr angewandt. Es wurde wortwörtlich transkribiert. Im Rahmen dieser Studie wurde es nicht ausgewertet, da es sich nicht ausreichend auf die Forschungsfragen bezieht. Eventuell ergibt sich ein anderer Rahmen, in dem das Interview noch zur Geltung kommen kann.

Methodenkritisch ist anzumerken, dass eine längere Kontaktphase im Vorfeld der Interviews sinnvoll gewesen wäre, um die Frage der Interviewsprache stellen und gegebenenfalls Dolmetscher_innen organisieren zu können. In dieser Studie war das nicht möglich, weil sich die Interviewten spontan zur Teilnahme meldeten. Deshalb war im Vorfeld nicht bekannt, welches Sprachbeherrschungsniveau in Deutsch vorlag oder welche anderen Kontaktsprachen gesprochen werden könnten.

In einer zweiten Anmerkung soll das Verhältnis von Interviewer und Interviewten und der Einfluss sprachlicher Normen kritisch reflektiert werden:

Im Kapitel 3.1 wurde auf die Gefahr hingewiesen, dass im Rahmen eines Interviews ein Machtgefälle entstehen kann, das zu Verzerrungseffekten führt.

Eine Interviewsituation beruht auf einem asymmetrischen Verhältnis und »symbolische Gewalt« kann das Gespräch mitprägen (BOURDIEU 2010: 395). Notwendig sei eine »*Beziehung des aktiven und methodischen Zuhörens*«, die mit einer weitgehenden Anpassung an die Kommunikation des Interviewten und mit einer gewaltfreien Kommunikation gelingen könne (ebd.).

Wie sind die Interviewsituationen in dieser Studie zu charakterisieren?

Da in der bilingualen Stadt Brüssel neben dem Niederländischen, das ja im Inburgeringstraject gerade erlernt wird, im Alltag überwiegend Französisch gesprochen wird, wurde während der Interviews, die in Niederländisch begonnen wurden, häufig ins Französische gewechselt. Das erfolgte mit einzelnen Wörtern, Sätzen oder Halbsätzen bis zu ganzen Erzählpassagen. Dann wurde auch wieder in das Niederländische gewechselt. Teilweise wurde zusätzlich auch noch Englisch verwendet. Ein Interview mit einem Erstsprecher in Französisch fand dann nach

der in Niederländisch gegebenen Erzählaufforderung zu Beginn ganz auf Französisch statt, da der Interviewte die Sprache nicht wieder wechselte.

Im Ruhrgebiet war die Situation anders. Der gesellschaftliche Druck schien größer, ausschließlich Deutsch zu sprechen, und es gab auch keine Verhandlungssituationen über die Sprache, in der die Interviews geführt werden. Insofern bestätigte sich hier die Norm der Monolingualität in Deutschland, die Deutsch als einzig legitime Sprache anerkennt. Ich als Gesprächspartner wurde als deutscher Erstsprecher wahrgenommen, dem man unterstellen kann, dass er sprachliche Ungenauigkeiten und Akzente intuitiv bemerkt. Diese Unterstellungen lassen sich den Interviews entnehmen:

»Entschuldigung, mein Deutsch ist nicht so gut. Viele Fehler ... ich merke, ich habe jetzt etwas gesagt und vielleicht ist es nicht das richtige Wort. Und ich habe diese Angst, Angst, zu sprechen.«⁸²

Die Möglichkeit, in eine andere Sprache zu wechseln, hätte vorausgesetzt, dass eine gemeinsame Kontaktsprache vorliegt und es hätte ein Suchprozess nach dieser Sprache am Anfang des Gesprächs oder in einer vorgängigen Kontaktphase stehen müssen.

Die Norm der deutschen Monolingualität vermittelte sich auch implizit im Anliegen des Integrationskurses, der unterstellt, Integration habe etwas mit der Beherrschung der deutschen Sprache zu tun und der Kurs vermittele sie zu diesem Zweck.

Die Befragung der Interviewten in den Räumen des Bildungsinstituts als Teilnehmende des Integrationskurses geschah also im Kontext dieser sprachlichen Norm. Sie wurde deshalb von keinem_ keiner der Interviewten infrage gestellt und wurde im Rahmen der Interviews perpetuiert. Sie entfaltete unausgesprochen ihre Wirkung. Ohne thematisiert zu werden, zeigte sie ihre Gültigkeit. Es ist davon auszugehen, dass die Interviewten unter einem Druck standen, im Rahmen des Interviews Deutsch zu sprechen. In den Interviews gibt es Äußerungen, die thematisieren, welche Auswirkungen auf Psyche und Wohlbefinden, auf Alltag, Familie und Beruf das gesellschaftliche Gebot, Deutsch zu sprechen und der Lern- und Erfolgszwang im Integrationskurs haben. Sie spielen in den Interviews auf zweierlei Weise eine Rolle: Als Gesprächsinhalte und gegebenenfalls auch als die Interviewsituation begleitende Emotionen.

Auch in Brüssel kann es negative Gefühle auslösen, sich in einer Sprache verständigen zu müssen, in der das Sprachbeherrschungsniveau niedrig ist und/oder nicht ausreichende produktive Fertigkeiten vorliegen, dass jemand das sagen kann, was er_sie eigentlich beabsichtigt. Hier steht jedoch der unkomplizierte und spontane Sprachwechsel als Mittel der Wahl zur Verfügung.

82 Interview mit Florean, S. 1, Z. 27-29.

Es handelt sich um zwei unterschiedliche Kommunikationsstrategien: Entschuldigungen für vermeintlich unzureichende Deutschkenntnisse in deutscher Sprache und der Wechsel in eine andere Sprache. Die erste Strategie ließ sich in den Interviews im Ruhrgebiet beobachten, die zweite in Brüssel. Die beiden Strategien verfolgten nicht denselben Zweck. Im Ruhrgebiet dienten sie dazu, sprachliche Normen wie die Monolingualität des Sozialraums, die Notwendigkeit, dass jede_r sich um ein hohes Sprachbeherrschungsniveau zu bemühen hat und dass korrektes und fehlerfreies Deutsch zu verwenden sei, zu bestätigen. Die Realisierung von Zukunftsoptionen wurde von allen Interviewten an die Erfüllung dieser Normen geknüpft. In Brüssel wurden durch die Kommunikationsstrategie des Wechsels in eine andere Sprache und die dazu erfolgten Anmerkungen und Fragen andere Normen bestätigt: Durch die Verhandlung über die Sprache des Interviews zu Gesprächsbeginn wurde die Norm bestätigt, dass Brüssel eine multilinguale Stadt ist und mehrere Sprachen legitimerweise gesprochen werden können. Die Wahl der Sprache des Interviews orientierte sich am Sprachbeherrschungsniveau des_der Interviewten und damit an der Norm eines Primats der Verständigung. Es wurde von den Interviewten jeweils eine Sprache angeboten, dessen Kenntnis sie mir als Interviewer neben dem Niederländischen unterstellten, also Französisch und Englisch und in der sie sich am besten äußern konnten.

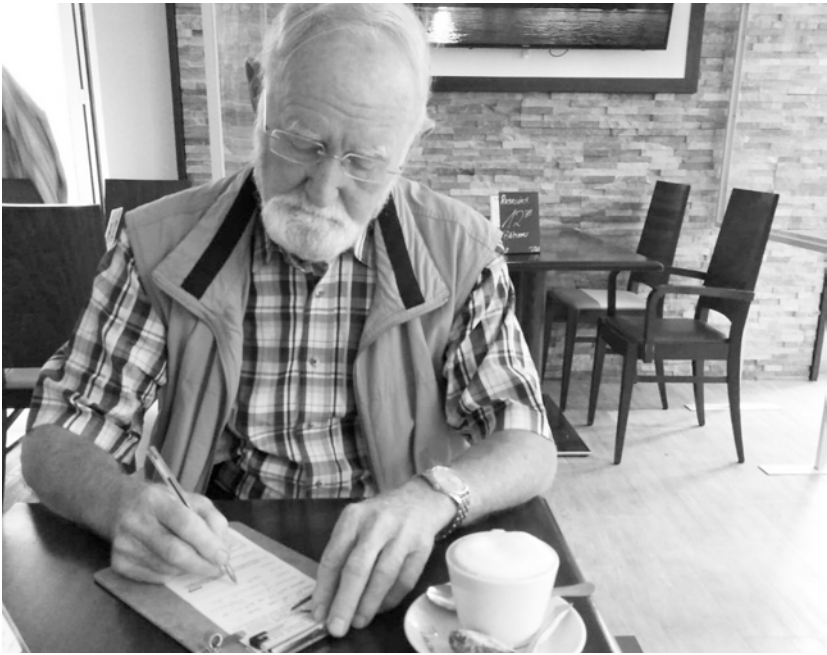
So bleibt das Feld, in dem die Interviews stattgefunden haben, ambivalent. Sie fanden statt in einem Kontext von Integrationsdruck und Transtomie, der das Leben in der postmigrantischen Gesellschaft insgesamt prägt.

5.8 Gespräch mit Piet Rabau – Alltag, Urbanität und die Entstehung selbstorganisierter Strukturen

Die Interviewten berichteten von ihrem urbanen Leben, davon, wie sie sich selbst organisieren und ihr Leben gestalten. In diesem Kapitel soll der Prozess der Entstehung urbaner Transtopien und transtopischer Strukturen, die in den Interviews anklangen, aber nicht explizit Themenschwerpunkte waren, beleuchtet werden. Dazu wurde ein Gespräch mit Piet Rabau geführt. Seine Arbeit ist in dem bereits mehrfach zitierten Buch von Vandecandelaere in dem Kapitel »Brazil Saint-Gilles« beschrieben (VANDECANDELAERE 2013: 433ff.).

Vandecandelaere zeigt in seinem Buch »In Brussel. Een reis door de wereld« (2013), wie urbane Strukturen durch Migration entstehen. Mehrheimische prägen die Stadt, bilden Netzwerke und konstruieren neue Räume durch transnationale Verortungspraxen. Der Buchtitel ist so mehrdeutig und vielschichtig wie sein Gegenstand. Eine Reise durch die Welt kann man in Brüssel machen, aber dennoch bleibt man im Hier und Jetzt. Es ist eine gedankliche Reise mit Rekurs auf Sinn-

Abbildung 13: Piet Rabau, Brüssel



konstruktionen, auf Punkte in einem transnationalen Netz aus Mehrdeutigkeiten, Querverbindungen und sich überkreuzenden Erfahrungen der Stadtbewohner_innen. Vandecandelaere spricht vom »Echo« statt einer Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft oder einem Bezug zu einem geografischen Raum. Er wählt Kapitelüberschriften wie »Echos aus Süd-Europa« (VANDECANDELAERE 2013: 61), »Echos aus dem Maghreb« (ebd.: 121) oder »Echos aus der vormaligen Sowjetunion« (ebd.: 329). Ein Echo ist ein Klang, der nicht direkt von einer Schallquelle kommt. Es enthält eine Spiegelung und bewegt sich im Raum. Im urbanen Raum spiegeln sich transnationale und -kulturelle Einflüsse, aber sie sind keine Abbilder und keine Reproduktionen. Sie sind mehrheimische Echos, die sich untereinander verbinden, queren und vernetzen. Diese Echos vermischen sich mit den Stimmen der Stadtbewohner_innen, erklingen in den urbanen Transtopien und bilden die Polyphonie der Stadt. Die urbane Polyphonie lebt von der Diversität. So wie ein Echo sich an einem Widerstand spiegelt, geschieht es analog in der Stadt: Die Diversität diversifiziert sich weiter. Jede Beschreibung kann nur einen Ausschnitt fokussieren und arbeitet immer mit begrifflichen Hilfskonstruktionen. Sie sind wiederum Echos und erzeugen im Diskurs weitere. Die urbanen Räume der Stadt und ihre transto-

pischen Strukturen sind Handlungsfolgen auf der Basis transnationaler Mobilität und der »Emergenz des Neuen« (ERHARD/SAMMET 2018: 31). Ihr Entstehen verdanken sie keinem Plan, sondern einem Prozess der spontanen Herausbildung und Weiterentwicklung. Sie bleiben fluide, veränderbar und anpassungsfähig. Durch die transnationalen und -kulturellen Verbindungslinien spannen sie lange Fäden und Netze, die ihre Flexibilität sicherstellen.

Vandecandelaere beschreibt die Entstehung dessen, was man postmigran-tisch als emergente, transtopische Strukturen bezeichnen könnte. Eines seiner Beispiele ist die katholische Kirche »Jesus-Arbeider« am Vorstse Steenweg in Sint-Gillis/Saint-Gilles (ebd.: 438). Piet Rabau, Priester und Vorsitzender der dortigen »kerkfabriek«⁸³ erzählt, wie um das Jahr 2000 nach und nach eine brasilianische Gemeinde aus einem Zufall heraus entstand (ebd.).

Abbildung 14: Piet Rabau vor der Kirche Jezus-Arbeider, Brüssel



Zuerst seien Spanier_innen dort anwesend gewesen. Eine Brasilianerin habe dann angefragt, ob eine Gedenkmesse für ihren verstorbenen portugiesischen Freund möglich sei. Piet Rabau erzählt, es seien zum Gedenkgottesdienst nur dreißig Personen gekommen, aber das sei die »Wurzel« gewesen. Eine Gemeinde sei

83 Kirchliches Leitungsgremium vergleichbar einem Kirchenvorstand.

entstanden und man habe dann einen Priester aus Minas Gerais angestellt, um die Arbeit zu professionalisieren. Es seien auch brasilianische katholische Schwestern gekommen, die eine »assemblea« errichteten und die sich mit Migration, Rechten und Gesetzen auskannten. (Ebd.)

Piet Rabau berichtet, dass die Veränderung der Sozialstruktur der Gemeinde auch Auswirkungen auf sie als Organisation hat:

»Brasilianer garantieren jetzt mehr als Spanier die Sicherstellung der Unterhaltskosten des Kirchengebäudes.« (Ebd.)

Im Haus von Jesus-Arbeider, einige hundert Meter neben der Kirche auf dem Vorste Steenweg befinden sich seit 2006 auch die Büros der Organisation »Abraço«, die Brasilianer_innen hilft, Aufenthaltstitel zu beantragen und sich an der Gesellschaft zu beteiligen. Sie bietet Alphabetisierung, Beratung und Hilfe zu Gesundheitsversorgung und sozialen Fragen. (Ebd.: 437)

Gespräch mit Piet Rabau

Severin Frenzel: »In meinen Interviews erzählen die Leute von ihrem Alltag, haben Kontakte, manche kommen über Kontakte nach Belgien. Aber am Anfang, in der Anfangszeit, was erleben die Menschen, vielleicht aus Brasilien, die neu in Brüssel ankommen? Wie organisieren sie ihre Ankunft, ihre Wohnung, vielleicht eine Arbeit? Und Kontakte, wie knüpfen sie die?«

Piet Rabau: »Der Kontakt zu Brasilianern kam einfach auf der Straße. Ich habe mal entdeckt, dass dort auch Brasilianer unterwegs sind. Weil ich auch mit Brasilien zu tun hatte, ist der Kontakt dann spontan entstanden. Meistens wohnen die Brasilianer in Gruppen zusammen. Kleinere Wohnräume, zu mehreren leben sie. Öfters, wenn sie ankommen, ganz neu sind, wissen sie schon im Voraus, wo sie dann übernachten können, das organisieren sie. Und sie suchen dann auch Arbeit. Sie kommen an und haben eigentlich nichts. Einige haben wohl ein bisschen Geld da in Reserve. Wenn einer kommt mit seiner Frau und einem Kind ist das natürlich wieder eine andere Situation, dann hat er doch ein bisschen Geld, bis er kein Geld mehr hat. Von zuhause noch. Ja, so ist das dann. Sie kommen aber nicht richtig offiziell, sie sind dann ohne Papiere. Und das ist natürlich eine Situation, wenn man ein bisschen Geld hat, kann man das besser, menschlicher machen. Wenn man das nicht hat, ist man angewiesen auf andere. Das habe ich persönlich wohl erlebt.

Zum Beispiel mit [Marta], sie hat Arbeit gefunden in einem portugiesischen Café. Wo Portugiesen Kaffee trinken. Sie ist auch so gekommen, weil sie etwas sucht, zum Leben, Arbeit. Auch mal von zuhause weg. Und sie habe ich dann jahrelang

gekannt. Und das ist so ein Fall. Heute ist sie verheiratet, ist Krankenschwester geworden, in Brüssel. Sie hat ihr Abitur in Brasilien gemacht. Dann ist sie nach Brüssel gekommen, wahrscheinlich wollte sie besser leben. Und ich habe ihr zwischendurch auch geholfen mal, wenn das alles nicht so gut geklappt hat. Zum Beispiel hatte sie Streit mit einer Mitbewohnerin, sie hat angerufen, dann habe ich sie abgeholt, und hier im Haus der Gemeinschaft Jesus-Arbeider hat sie eine Nacht verbracht. Und sie hat immer als Hausmädchen und Kindermädchen gearbeitet, privat, in Wohnungen. Dann hat sie eine neue Wohnung gesucht. Ich habe sie dabei begleitet und der Besitzer des Hauses war zufällig ein früherer Mitseminarist und so hat sie dann dort ein Zimmer bekommen. Und dort hat sie dann auch ihren Mann kennengelernt. Er hatte dort auch gemietet. Und die haben dann geheiratet, da war ich auch. Und ich habe später bei seiner Mutter eine Wohnung gemietet, das kam durch den Kontakt. Die beiden haben in der Nähe vom Nordbahnhof eine schöne neue Wohnung gekauft. Sie arbeitet in einem Krankenhaus, hundert Meter entfernt vom Wohnhaus, und er bei einer Autoversicherung. Sie ist in ihrem Projekt Brüssel erfolgreich. Sie ist verheiratet mit einem belgischen Mann. Sie kann sehr gut Flämisch, das muss sie auch können für ihre Arbeit.«

Severin Frenzel: »Und dass sie einen belgischen Mann hat, war das vielleicht auch hilfreich, dass sie erfolgreich geworden ist? Wäre es ohne diesen Mann vielleicht schwieriger gewesen?«

Piet Rabau: »Dann wäre das eine andere Geschichte gewesen, schwieriger nicht unbedingt. Sie muss mit dem Mann auch zurechtkommen natürlich (*lacht*). Das weiß man nicht. Die war nicht kirchlich, ging nicht zur Kirche zum Beispiel, überhaupt nicht, hatte damit nichts zu tun. Aber sie hat unheimlich viele Leute kennengelernt, von Jesus-Arbeider. Für mich als Priester war es sehr einfach, ich habe das Glück gehabt, wenn ich aktiv herumliefe, dass ich sehr viele Brasilianer ganz einfach kennengelernt habe. Und so ist auch die neue brasilianische Gemeinde in Brüssel entstanden, zufällig.

Ich habe noch immer das Bildchen aufbewahrt, das ist als Andenken (*P. Rabau holt aus seinem Portemonnaie eine Todesanzeige mit einem Foto darauf heraus*). Der Junge ist bei einem Motorradunfall in Portugal ums Leben gekommen, das war ein Portugiese. Er hat hier gelebt und eine brasilianische Freundin hier in Brüssel gehabt und sie hat mich gefragt, ob wir am Samstagabend eine Eucharistiefeier machen können mit Anwesenheit der Portugiesen, Familie und Freunde. Und da habe ich ja gesagt und das war mein erster Gottesdienst hier in Brüssel auf Portugiesisch, auf Brasilianisch. Und sofort nach der Messe haben wir ein bisschen geredet. Und sie wollten eine zweite Messe, für den Muttertag, das war zwei Sonntage später. Und so ist es jeden Sonntag einfach weitergelaufen. Aber natürlich habe ich unheimlich viele Brasilianer besser kennengelernt wegen der Gemeinde, die dann

gegründet worden ist, nicht nur wegen der Messfeiern. Und sie sich untereinander. Eine sehr aktive Gemeinde. Und das ist eigentlich sehr erstaunlich.

Denn die meisten, die kommen, sind Personen, die doch unternehmerische Kapazitäten haben, die etwas schaffen wollen. Die überleben wollen. Die anders, besser leben wollen. Das spürt man doch wohl. Das sind meistens sehr dynamische Personen. Auch in ihrem Beruf. Einige haben es auch geschafft, ihre eigenen Betriebe aufzubauen. Meistens im Baugewerbe. Das kommt auch durch die Portugiesen, die hier anwesend und tätig sind. Und wegen der Sprachmöglichkeit, die verstehen sich dann. Meistens junge Brasilianer, verabreden sich morgens auf der Straße, werden abgeholt und fahren dann zur Baustelle. Aber die sind dann illegal, ohne Papiere. Einige legalisieren sich, schaffen es. Mit der Kommune zusammen, man muss sich bei der Kommune melden als Ausländer, als arbeitssuchend. Wenn man eine Arbeit hat, ist das ein Vorteil natürlich. Bis heute habe ich doch gute brasilianische Freunde, die mitgearbeitet haben für das Wohlsein der Brasilianer.«

Abbildung 15: Mit Piet Rabau auf dem Vorstse Steenweg, Brüssel;

Abbildung 16: Kirche Jesus Travailleur/Jezus Arbeiter, Brüssel



Severin Frenzel: »Und bei der Ankunft, haben einige dann schon Kontakte in Brüssel?«

Piet Rabau: »Ja, einige schon. Oder meistens. Die wissen, wenn sie in Zaventem ankommen mit dem Flugzeug, oder von Paris, einige kommen auch aus Portugal, wissen

wo sie hingehen und wo sie übernachten können. Freunde. Die mieten dann zusammen. Und meistens haben sie dann auch etwas Taschengeld dabei. Und es ist auch so, wenn du mit dem Flugzeug ankommst und du bist kein Belgier, sondern junger Brasilianer, dann musst du deine Identität bekanntgeben, deinen Pass zeigen und du musst auch sagen, wieviel Geld du hast. Das Geld, um zu leben. Viele leihen sich Geld vor der Abreise. Und sie bleiben dann einfach. Als Tourist kann man so und so lange bleiben, aber wenn das abläuft, dann bleiben sie. Und sie werden auch mal erwischt und zurückgeschickt. Ich habe das mal erlebt, dass ein Brasilianer zwei bis dreimal zurückgeschickt wurde. Dann kam er wieder mit einem Touristenvisum zurück.«

Severin Frenzel: »Und die Sprache, wenn sie kommen können sie Portugiesisch, und wie ist das mit Französisch oder anderen Sprachen?«

Piet Rabau: »Französisch noch nicht, deshalb sind sie hier in der Umgebung der Portugiesen. Obwohl ein Portugiese und ein Brasilianer sich am Anfang auch nicht so ganz verstehen, denn die Akzente sind doch sehr unterschiedlich. Aber das lernt man schnell. Aber in meinem Haus haben wir auch Kurse organisiert, und da haben Leute dann Französischunterricht gegeben. Das war keine Organisation, sondern von der Kirche wurde das organisiert. In unserem Haus wurde dann eine Organisation gegründet für Leute, die Portugiesisch reden, das ging aber nicht mehr nur um die Brasilianer. Nicht nur Brasilianer, alle, die Portugiesisch reden, in Brüssel gibt es auch Afrikaner, die Portugiesisch sprechen. Dort bekommen sie Hilfe, soziale Orientierung, Begleitung, auch für ihre Papiere. Das wurde spontan organisiert, aus der brasilianischen Gemeinde heraus. Eine von den Brasilianerinnen hat dann Abraço gegründet, das heißt Umarmung, die [Beatriz], das Ziel ist soziale Hilfe für Portugiesischsprachige. Und da war dann eine Gruppe, die hat ohne daran Geld zu verdienen, ehrenamtlich dort gearbeitet. Die hatten dort ein Büro. Dort standen immer Leute mit ihren Problemen. Auch wenn sie krank sind zum Beispiel.«

Severin Frenzel: »Wie ist denn das in so einem Fall, jemand wird krank?«

Piet Rabau: »Die haben keine Krankenversicherung, am Anfang. Aber es ist so in Belgien, wenn einer so krank ist, dass er ein Krankenhaus braucht, müssen die Krankenhäuser ihn auch ohne Papiere aufnehmen. Das habe ich öfters erlebt. Dass man ratlos war und wir sind dann zusammen ins Krankenhaus gefahren. Und ich wurde auch mal angerufen, von einem Brasilianer im Krankenhaus, den man nicht rauslassen wollte, weil er kein Geld hatte, die Kosten zu begleichen. Da musste man dann doch etwas bezahlen. Und wenn du so schwer krank bist, dass du ins Krankenhaus musst, müssen sie dich behandeln. Dann wenn sie es nicht bezahlen können, muss jemand helfen, das passiert auch. Sobald so jemand ins Krankenhaus kommt, muss man das sagen und sofort einen Sozialassistenten anfragen. Das ist organisiert. Den bekommt man dann und kann den Fall gemeinsam besprechen

und dann Hilfe organisieren. Das wird dann gelöst, ohne Geld. Das gehört zum Krankenhaus. Aber auch die Gemeinde Sint Gillis ist sehr sehr offen, ihre Politik ist sehr offen für ausländische Personen. Die haben auch eine Organisation. Die meisten Straßenfeger in Sint Gillis sind gekommen als Leute ohne Papiere. Sie können als Angestellte der Kommune sich legalisieren. Sie arbeiten so und so viele Monate als Straßenfeger, auch Brasilianer, und wenn das gelingt, bekommen die ihre Papiere und können dann eine andere Arbeit suchen. Auch eine junge Person aus Afrika, die obdachlos war, hat das so gemacht.

Die meisten Brasilianer kommen aus einer bestimmten Umgebung in Brasilien, Uberlândia und Goiana. Und die Geschichte der Leute dort ist, dass sie immer losgegangen sind, woanders zu arbeiten. Die haben auch Zechenarbeit gemacht, Gold, Kupfer, Diamanten. Die sind das gewöhnt, loszugehen. Das ist eine Tradition von einem Teil der Bevölkerung. Die jungen Leute, die etwas machen wollen, gehen los und machen etwas. So wie man das früher auch in Belgien gemacht hat. Und Brasilianer sind überall in der Welt, England, Nordamerika. Nach Brüssel kommen sie, weil sie schon Kontakte haben.

Aber was man wohl sagen muss, ich habe einen sehr positiven Eindruck bekommen durch ihre Organisationskapazitäten. Einer ist gekommen und hat in Louvain-la-Neuve Ökonomie studiert und sich sehr engagiert, er ist verheiratet mit einer Nordamerikanerin, die haben viel geholfen und sich sozial engagiert. Viele sind auch gekommen, und sind wieder gegangen. Sie haben es nicht geschafft. Einige können es nicht, auch wegen der Gesundheit. Viele sind zurückgegangen, haben Erfahrungen von hier mitgenommen und dann wieder in Uberlândia ein Geschäft eröffnet. Und sie erzählen anderen, die kommen dann vielleicht hierher. Einige Brasilianer kommen, die schon in Europa waren, dann aus Portugal.

Auch Kongolesen haben in Brüssel viele Geschäfte und Quartiere, es gibt auch viele Afrikaner. Wichtig ist wie man mit dem Flugzeug ankommt. In Brüssel sind Leute aus aller Welt. Und das klappt gut. Wenn man nach Brüssel kommt mit dem Flugzeug, gibt es nicht viele Kontrollen. Man läuft so durch meistens. Es kann mal eine Kontrolle geben, sie haben ihren Reisepass, aber als Touristen. Aber man geht so durch. Auf der Straße gibt es das nicht, wenig Kontrollen, meistens lässt man die Leute in Ruhe.

Wenn man in Brüssel ist, man ist in einem Café, man hört viele Sprachen, wenn man Sprachen kann, kann man sprechen, mitmachen, das ist sehr schön. Die offene Mentalität spielt auch eine Rolle. Die Spanier, die Brasilianer, die Portugiesen, die Afrikaner, das macht eine offene Atmosphäre, man kommt schneller in Kontakt als mit Deutschen zum Beispiel.

Und in der Kirche Jesus-Arbeider, die Brasilianer sind nicht mehr da. Sie sind in eine größere Kirche umgezogen, jetzt sind da spanischsprechende Südamerikaner. Haben schon einen eigenen Priester und wieder Schwestern. Die Arbeit in der Kirche Jesus-Arbeider geht immer weiter. Jetzt mit einer anderen Gruppe (*lacht*).

So ist das. Jetzt ist in Jezus-Arbeider wieder eine andere Gruppe. Aber die Arbeit und das Leben gehen immer weiter (lacht).«

Severin Frenzel: »Vielen Dank.«

Piet Rabau, geb. 1938, führt selbst ein transnationales Leben, spricht Niederländisch, Französisch, Portugiesisch, Spanisch, Deutsch und Englisch. Er lebte viele Jahre in Brasilien und in Gabun und wohnt nun nach Beendigung seiner Tätigkeit bei Jezus-Arbeider in Brüssel in Deutschland.

Nicht nur in Brüssel, sondern auch in Brasilien hat er Spuren hinterlassen. Als vor einigen Jahren Freunde seine frühere Wirkungsstätte besuchten, stellten sie erstaunt fest, dass sie in Simões Filho auf der »Rua Padre Pedro Rabau« spazieren gingen.

6. Ausblick – Bildung für die postmigrantische Gesellschaft

6.1 Das transtopische Sprachlabor der postmigrantischen Gesellschaft

Ein verantwortungsvoller gesellschaftlicher Umgang mit der Ressource Migration erfordert ein Umdenken.

Es ist eine Verschwendung transkultureller und -nationaler Ressourcen, wenn Kenntnisse und Fähigkeiten von Mehrheimischen, aber auch Lebensstile, Kleidungspraxen und Gewohnheiten marginalisiert und zu Defiziten umgedeutet werden. Die postmigrantische Gesellschaft kann empirisch nicht mehr zwischen dem Eigenen und dem Fremden unterscheiden, da sie selbst von Pluralität und Diversität gekennzeichnet ist. Diese Unterscheidung nimmt sie nur noch normativ vor. Damit wird nach dem Wert von Ressourcen unter einem normativen Maßstab gefragt. Diese Herangehensweise führt zur Marginalisierung und nach und nach zu einem Verlust dieser Ressourcen. Eine einmal abgelegte Familiensprache, wie bei Inci, kann nicht wieder reaktiviert werden, sie ist für die nächsten Generationen und auch die Gesellschaft verloren.

Niemand der Interviewten verwendete in den Interviews den Begriff des Migranten oder der Migrantin und niemand sprach von Migration, obwohl alle Interviewten unzweifelhaft migriert sind. Warum sprechen die Interviewten nicht von Migration? Warum bezeichnen sie sich nicht als Migrant_innen?

Die Interviewten schilderten ihre Gründe für ihren Umzug. Das waren Familienvereinigung beziehungsweise Ehegatten- oder Familiennachzug oder bei denjenigen, die allein kamen, der Wunsch, in einer bestimmten Region zu arbeiten, wie etwa in Flandern. Das Migrationsereignis selbst ist also kein Grund und kein eigenes Ziel. Nicht die Überschreitung der Grenzen, sondern die sich neu ergebende Situation prägt ihren Alltag und ihre Biografie. Der individuelle Bedingungsrahmen kann dabei günstig oder weniger günstig ausfallen, wie sich gezeigt hat.

Der Begriff der Migration und des_der Migrant_in besitzt offenbar keinerlei Identifikationspotenzial. Er fokussiert Menschen über ein Ereignis, ihre Migration, das für sie aber eine biografische Nebenerscheinung ist, während sie ihre indi-

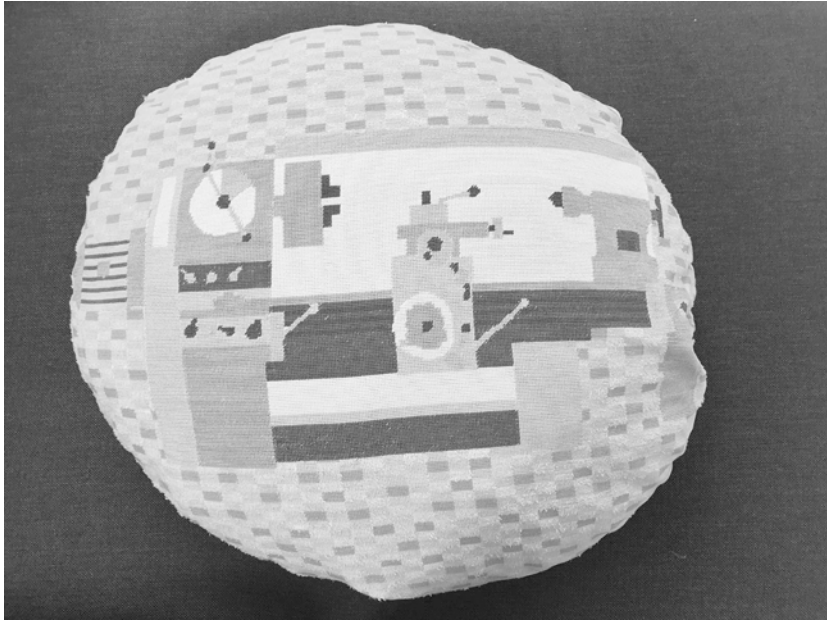
viduellen Ziele verfolgen, etwa mit dem Partner_in zusammenleben zu wollen. Der in Belgien verwendete Begriff der *Neuankömmlinge* statt dem der *Migrant_innen* entspricht eher den Selbstaussagen der Interviewten. Neu in der Stadt zu sein, ist durchaus eine erlebbare und problematisierbare Erfahrung. Als *Neuankömmling* hat man Fragen an den Ort, den Alltag, muss sich Handlungskompetenzen, Sprachfertigkeiten und eine neue Alltagsstruktur aneignen. Neu in der Stadt sind aber auch Menschen, die nicht transnational, sondern nur national mobil sind. Das Inburgeringstraject rezipiert diese Möglichkeit, indem auch belgische Staatsbürger_innen teilnehmen (können). Der Begriff des Neuankömmlings fokussiert den Moment des *Ankommens* in Brüssel. Mit zunehmender Aufenthaltsdauer trifft er immer weniger zu. Auch die mit dem Neu-Sein verbundenen Umstände verlieren sich zunehmend. Schließlich sind die neuen Brüsseler_innen tatsächlich keine Neuankömmlinge mehr.

Die Darstellung und Diskussion der defizitorientierten Migrationsdebatte hat gezeigt, dass Begriffe randständige gesellschaftliche Positionen zuweisen und Machtverhältnisse reproduzieren können. Das Gegenbeispiel der Rede von den *Neuankömmlingen* und *neuen Brüsseler_innen* zeigt, dass das nicht so sein und schon gar nicht so bleiben muss. Eine Essenzialisierung von Ereignissen transnationaler Mobilität über den Begriff der Migration ist eine unzulässige Verengung mehrheimischer Lebenswelten. Eine neue, postmigrantische und emanzipatorische Herangehensweise ist erforderlich. In transtopischen Sprachräumen treten Momente der Fremdheit nicht zwischen Menschen, sondern zwischen Begriffen und ihre Sprecher_innen und Begriffen und ihr Bezeichnetes. So öffnen sich naturalisierte und inkorporierte Semantiken für Neues. Einem Native Speakerism muss gleichzeitig eine Absage erteilt werden. Das Moment der Fremdheit als reflexive Ressource ermöglicht die Öffnung bisher geschlossener Semantiken.

Brüssel liefert dazu ein Beispiel: Immer wieder wird in Brüssel thematisiert, dass die Stadt eine eigene Form von Englisch hervorgebracht habe. Es weicht stark von der Standardsprache ab und enthält Wörter, die aus anderen europäischen Sprachen in die mündliche Sprachpraxis sowie aus Veröffentlichungen der Europäischen Union in das Brüsseler Englisch übernommen wurden. Es gibt eine Veröffentlichung des European Court of Auditors, in der Wörter, die nicht entsprechend der englischen Standardsprache verwendet werden, aufgeführt und erklärt werden¹. In dieser Veröffentlichung wird auch die Legitimität dieser englischen Sprache infrage gestellt und für und wider diskutiert. Ein Argument für die Legitimität dieses Brüsseler Englisch – das im Text jedoch zurückgewiesen wird – wird »English-as-a-lingua-franca type of reasoning« genannt:

1 EUROPEAN COURT OF AUDITORS (2016): Misused English words and expressions in EU publications. https://www.eca.europa.eu/Other%20publications/EN_TERMINOLOGY_PUBLICATION/EN_TERMINOLOGY_PUBLICATION.pdf

Abbildung 17: Industriekultur im Ruhrgebiet, Stickbild »Drehbank« (Kissen 90 x 90 cm) von Stickkünstlerin Birgit Hübner



»Native speaker usage, therefore, is no longer necessarily a model that needs to be followed.« (EUROPEAN COURT OF AUDITORS 2016: 2)

Innerhalb des Brüsseler Sozialraums entsteht eine englische Sprache, die sich von den Erstsprecher_innen löst. Die Frage der Legitimität entbrennt genau an diesem Punkt. Der_die Muttersprachler_in, verstanden als jemand, der_die diese Sprache inkorporiert hat und in natürlicher Weise über sie verfügt, reproduziert einen Mythos der Natürlichkeit und inkorporierten Korrektheit. Sprachen werden als Muttersprachen entmythologisiert, wenn die muttersprachliche Verwendung nicht mehr als *der* legitime Habitus und als Ideal verstanden wird. Das Brüsseler Englisch ist niemandes Muttersprache und eignet sich nicht für naturalisierte Perspektiven auf Sprache, sondern ist gerade von Nicht-Erstsprecher_innen geprägt und von anderen europäischen Sprachen beeinflusst. Die Sprachgemeinschaft der Brüsseler_innen als Sprecher_innen dieser Englisch-Varietät ist nicht kulturell oder ethnisch bestimmt und ist auch keine Erstsprecher_innengemeinschaft.

Der_die Muttersprachler_in, der_die noch über dem Sprachniveau C2 gesehen wird² und damit als Vorbild gilt, muss in geeigneten Bildungsprozessen lernen, dass zutreffendes Sprechen über die Gesellschaft nicht vom Sprachgefühl abhängt. Damit der_die Erstsprecher_in die notwendige kognitive Dissonanz erfährt, um seine_ihre inkorporierte Sprache zu reflektieren, muss das Moment der Fremdheit durch Bildung zwischen den_die Erstsprecher_in und die inkorporierte Sprache treten. Dieses Element der Reflexion ist dem_der Zweitsprecher_in durch die Lernprozesse und die reflexive Beschäftigung mit der Sprache in Bildungsprozessen per se zugänglich. Das Erkenntnispotenzial, das sich darin verbirgt, wird jedoch erst wirksam, wenn der Zugang zu den postmigrantischen transtopischen Sprachräumen auch gesellschaftlich genutzt wird und gesellschaftlich eine Rolle spielt. Hegemoniale Deutungsmuster und signifikante Symbole, aber auch Sprachhabitus in Behörden, Bildungsinstitutionen und auf dem Arbeitsmarkt, die Hierarchisierung von Sprachen und die Abwertung von Mehrsprachigkeit, Dialekt und Akzent müssen in der postmigrantischen Gesellschaft kritisch reflektiert werden.

Das postmigrantische transtopische Sprachlabor kann das geeignete Werkzeug sein. Die hegemoniale Deutungshoheit der Erstsprecher_innen, die sich aus statisierten Privilegien ergibt, kann nicht länger Gültigkeit beanspruchen. So wie sich durch Globalisierung die Welt verändert, muss sich auch Sprache über die Lebens- und Alltagswirklichkeit wandeln. Es kann nicht lediglich darum gehen, dass sprachliche Migrantisierungen einer kritischen Aneignung, Umdeutung oder Reinterpretation unterzogen werden oder Künstler_innen einem Publikum die Absurdität von Diskursinhalten zur Des-/Integration vorführen.

Das transtopische Sprachlabor der postmigrantischen Gesellschaft unterscheidet nicht mehr zwischen Erst- und Zweitsprecher_innen, und stellt jeglichen Native Speakerism infrage. Naturalisierungen sind dysfunktional, weil sie statisierte Privilegien legitimieren, die einen gesellschaftlich nachhaltigen Umgang mit den Ressourcen der Mehrsprachigkeit und Anderssprachigkeit verhindern. Sprache dient der Interaktion und orientiert sich an den Interaktionsbedürfnissen der Gesellschaftsmitglieder. Jede Sprache ist eine Ressource. Hegemoniale Deutungsmuster und signifikante Symbolsysteme werden fragwürdig, weil sie auf der normativen Reduktion von sich lebensweltlich weiter diversifizierender Diversität basieren und deshalb zur Beschreibung der postmigrantischen Gesellschaft ungeeignet sind. Das transtopische Sprachlabor sucht nach kreativen und künstlerischen neuen Wegen, die soziale Wirklichkeit der postmigrantischen Gesellschaft auf den

2 So schreibt das BAMF zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER): »Die Skala des GER reicht von A1 (erste Sprachversuche) bis C2 (beinahe muttersprachliches Niveau).« https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?cms_docId=411134

Punkt zu bringen und zu beschreiben, ohne Mehrdeutigkeiten unsichtbar zu machen. Das transtopische Sprachlabor hat eine der Empirie angemessene, nicht-diskriminierende und ambiguitätstolerante Sprache zum Ziel.

6.2 Postmigrantische Mobilität – Topologische Entfernungen, transnationales Kapital und eine neue Definition von Zentrum und Peripherie

In der postmigrantischen Gesellschaft verändern sich mit der Neukonstituierung von Räumen als Handlungsfolgen und neu entstehenden Verortungspraxen auch Entfernungen und das Verhältnis von Zentrum und Peripherie.

Entfernungen werden in der Regel in Meilen oder Kilometern angegeben. Transnational vernetzte Räume sind aber in geografischen Kategorien nicht abbildbar. Nähe und Distanz beruhen nun auf anderen Funktionsweisen. Sie sind nicht durch das Prinzip der *Entfernung*, sondern der *Erreichbarkeit* gekennzeichnet. Erreichbarkeit ist keine geografische, sondern eine topologische Kategorie, bestehend aus Punkten, die sich zu Netzen verbinden. Die Topologie beschreibt, wie viele Punkte angesteuert werden müssen, um zwei Orte miteinander zu verbinden. Jeder U-Bahn-Plan beruht auf diesem Prinzip. Er blendet die Geografie ganz aus und bildet nur noch die Linien und Bahnhöfe selbst ab (ABEND 2013: 103f.).

Die Strecken zwischen den Knotenpunkten lassen sich nicht mehr durch geografische Entfernungen sinnvoll erfassen, sondern stattdessen durch Zeitaufwand und Kosten. Staatsgrenzen können zu Mobilitätsbarrieren werden und Punkte unerreichbar werden lassen. Um die prinzipielle Offenheit der Staatsgrenzen innerhalb des Schengen-Raums auch als Mobilitätsgarantie erleben und tatsächlich an der innereuropäischen Mobilitätsinfrastruktur partizipieren zu können, muss jemand über die entsprechenden Reisedokumente verfügen, die ihm_ihr auch das Recht dazu geben. Gerade bei den Mehrheimischen zeigt sich ein Dilemma: Sie haben eine hohe transnationale Mobilität, sind aber von Mobilitätsbarrieren besonders betroffen.

Die topologische Perspektive zeigt, dass geografische Entfernungen in Bezug auf die Möglichkeiten des Reisens durch einen infrastrukturellen und rechtlichen Bedingungsrahmen überlagert werden.

Bei topologischen Mobilitätsnetzwerken zwischen bestimmten Kontinenten fällt auf, dass die topologische Entfernung zwischen zwei Punkten, etwa zwischen Europa und Afrika oder Nordamerika und Afrika nur einseitig zeit- und kostengünstig überwindbar ist, nämlich in Richtung Afrika. Umgekehrt sind rechtliche Restriktionen und finanzielle Kosten Variablen innerhalb eines Bedingungsrahmens, der in seiner Gesamtheit zur Mobilitätsbarriere wird.

Besonders hilfreich ist also die Betrachtung der topologischen Entfernung bei der gesellschaftlichen Interpretation von Entfernungen. Bereits 1931 wurde die geografische Richtigkeit in der London Tube Map, der Karte des Londoner U-Bahn-Netzes von Harry Beck, zugunsten der Topologie aufgegeben (ABEND 2013: 103). Es zeigt erstmals nicht nur ein Fehlen der geografischen Angaben, sondern auch eine Abkehr von geografischen Relationen, denn in dieser topologischen Karte liegen die Vororte näher am Zentrum als es unter geografischen Maßstäben der Fall wäre (vgl. ebd.: 104).

»Diese Art der Darstellung kann nicht einfach als ästhetische Spielerei abgetan werden, da sie eine praktische Erleichterung darstellt: Dadurch, dass nicht die geographisch korrekte Wiedergabe entscheidend für das Auffinden der schnellsten Verbindung ist, rückt die Topologie des Streckennetzes in den Vordergrund, was sich in der Fusion von Plan und Karte niederschlägt. [...] In der Situation der Suche nach der kürzesten Verbindung verspricht eine Konzentration auf die Infrastruktur den größten Erfolg.« (Ebd.: 104)

Entfernungen schrumpfen infrastrukturell zusammen oder vergrößern sich und sorgen für eine kosmopolitische Anbindung oder verursachen unter Umständen auch eine kosmopolitische Abgeschiedenheit. Zentrum und Peripherie verschieben sich. Die Topologie, die an die Stelle der Geografie rückt und das alltagspraktische Wissen über die Bewegung im transnationalen Raum zur Verfügung stellt, ist das Pendant zur Digitalisierung der Kommunikation. Die Infrastruktur in Form der Topologie tritt an die Stelle des geografisch und topografisch erfassten Raumes, um seine Begehbarkeit zu beschreiben. Da diese Begehbarkeit von mehreren Faktoren abhängt und eigentlich topologisch den Zugang zu einer Infrastruktur der Mobilität darstellt, abhängig von Aufenthaltsstatus und Reiseerlaubnissen, finanziellen Mittel, kulturellem und sozialem Kapital (Kompetenzen, digitale Recherchen und Reiseorganisation zu leisten, Netzwerk am Abreise-/Ankunftsort) ist die topologische Karte in der postmigrantischen Gesellschaft stets eine individuelle Karte. Anders als im bereits erwähnten Modell der *socioscapes* von Albrow (Kapitel 1.1.2) geht es hier in erster Linie um individuelle Mobilitätsoptionen und eine sich daraus ergebende Erreichbarkeit von Räumen.

Bei Flüchtenden sind die Mobilitätsbarrieren besonders eklatant: Betrachtet man topologische Mobilitätsnetzwerke zwischen Griechenland und der Türkei, stellt man fest, dass die topologische Entfernung zwischen beiden Ländern in beide Richtungen sehr gering ist. Es ist alltäglich und unspektakulär, sicher sowie zeit- und kostengünstig, mit der Fähre zwischen zwei Punkten mit Überschreitung dieser Ländergrenze hin und her zu reisen, etwa zwischen Mytilini auf der griechischen Insel Lesbos und dem türkischen Ayvalık. Flüchtende ohne humanitäre Visa dürfen aber die Fähre nicht benutzen und werden als Fahrgäste abgewiesen.

Ihnen bleibt nur das Schlauchboot. Dann ist die Strecke sehr gefährlich, vielleicht sogar unüberwindbar.

Am Beispiel der Flüchtenden zeigt sich, dass ihnen der Zugang zur topologischen Mobilitäts-Infrastruktur verwehrt ist. Von topologischer Mobilität exkludiert, sind sie auf geografische und topografische Verhältnisse zurückgeworfen und müssen zu Fuß, in Laderäumen von Schiffen und Lastkraftwagen und im Schlauchboot reisen. Es handelt sich um eine aktive Exklusion von der modernen topologischen Mobilität, die von Europa gezielt eingesetzt wird, um eine Flucht nach Europa zu verhindern.

Abbildung 18: Alltag im Ruhrgebiet



Was bedeutet nun die topologische Sicht auf die moderne Welt und auf transnationale Räume? Die topologische Entfernung zwischen Hamburg und Istanbul, mit Fluglinien direkt verbunden, ist nicht größer als die zwischen Hamburg und Bamberg, wenn hier ebenfalls eine Direktverbindung per Bahn oder Bus vorliegt, soweit die reisende Person nicht von Mobilitätsbarrieren oder -exklusion betroffen ist. Die topologische Entfernung zwischen Hamburg und einem Dorf in Baden-Württemberg ist bereits sehr viel größer als die zwischen Hamburg und Istanbul und bedarf einer vielfachen Überschreitung von topologischen Punkten, beispiels-

weise Umstiegen an Bahnhöfen. So lassen sich Entfernungen und Mobilitätsbarrieren in der postmigrantischen Gesellschaft zutreffender mit topologischem statt geografischem Bezug beschreiben. Viele Städte und Regionen, mit denen Mehrheimische transnationale Netzwerke unterhalten, rücken so plötzlich in die Nähe, vermeintlich – nämlich nur geografisch – nahe Städte und Regionen rücken in die Ferne. Die Entfernung von kosmopolitischen Zentren betrifft also auch Regionen mitten in Europa, die topologisch relativ unzugänglich sind, deshalb über ein unzulängliches oder nicht ausreichend funktionierendes transnationales Netzwerk und einhergehend geringem transnationalen sozialem und kulturellem Kapital verfügen und damit an der Peripherie der Weltgesellschaft liegen.

Es lässt sich die Hypothese formulieren, dass diese Regionen aufgrund ihrer kosmopolitisch peripheren Lage Schwierigkeiten haben, ihre Rolle in der diversen und mobilen Weltgesellschaft zu finden. Eine einfache Dichotomisierung verbietet sich zwar, da diese auf konstruierten Archetypen der sesshaften Indigenen und modernen Kosmopolit_innen basieren und damit ahistorisch vorgehen würde (vgl. FENNEL 1997: 108). Außer Frage steht aber, dass es Städte und Regionen gibt, die über entschieden mehr transnationale Netzwerke und damit mehr soziales und kulturelles Kapital verfügen als andere. Dadurch üben sie eine höhere Anziehungskraft aus und werden zu Zentren der Innovation. Nimmt man das Kennzeichen der Reflexivität transtopischer Räume hinzu, können Argumente, die auf statisierten ethnisch-nationalen Vereinfachungen beruhen, in kosmopolitischen Zentren eher entkräftet und ihre negativen Auswirkungen auf den Sozialraum begrenzt werden. Räume transformieren sich zu postmigrantischen Transtopien, die auf sozialen Praktiken beruhen und in deren Logik nationalstaatliche Grenzen entweder keine Rolle spielen oder kritisch hinterfragt werden. Infrastrukturelle Barrieren werden durch transtopische – auch durchaus subversive – transnationale und -kulturelle Handlungspraxen abgebaut.

Die topologische Beschreibung der transnationalen Welt bietet ein Instrumentarium, die tatsächliche Signifikanz postmigrantischer Sozialbeziehungen aufzuspüren, statt sich durch den Fokus auf geografische Kategorien in die Irre leiten zu lassen. Anders als bei den Nachbarschaften ist topologische Nähe und Distanz nicht etwas Vorfindliches, das nur noch gestaltet werden will, sondern Folge sozialer Praktiken der Raumproduktion. So ist es ebenso eine Handlungsfolge, wenn ein Stadtviertel über viele transtopisch produzierte Räume und viel transnationales Kapital verfügt, wie auch, wenn diese fehlen. Im letzteren Fall wurde der Anschluss an die transnationale Weltgesellschaft nicht ausreichend hergestellt und möglicherweise die Ressource Migration nicht nachhaltig und zum Wohl der nachfolgenden Generationen genutzt.

Der Fokus der postmigrantischen Gesellschaft muss sich auf die sozialen Praktiken der Raumproduktion richten und sie kritisch reflektieren. Vor allem Städte, Dörfer und Regionen, die wenig Anschluss an transnationale Netzwerke haben,

bedürfen einer sorgfältigen Analyse dieses Mangels und einer gesellschaftlichen Debatte, wie Abhilfe geschaffen werden kann.

Grundsätzlich ist die Frage zu reflektieren, welche Zugangsmöglichkeiten der transtopische Raum bietet und wie in der Raumproduktion Aneignung und Teilhabe verwirklicht werden können, um Zugehörigkeit zu ermöglichen.

6.3 Die Gesellschaft braucht eine postmigrantische Bildung

Yıldız beschreibt die Entstehung von Sozialkapital in Verbindung mit transnationalen Handlungsstrategien (vgl. YILDIZ 2014: 66).

Eine Habitustransformation im Sinne der bereits dargestellten reflexiven Pädagogik ist das Ergebnis von *Lernprozessen* im Zusammenhang mit einer notwendigen *Neustrukturierung* des Alltags. Transnationale Mobilität mit einem Umzug über (eine) nationale Grenze(n) hinweg führt zu neuen sozialen Kontexten und Zusammenhängen. Die bisherigen Zusammenhänge reißen aber nicht ab, sondern werden ebenfalls weiter gepflegt. Es entstehen neue, mit Innovationskraft ausgestattete soziale Räume:

»Gerade Mobilität in Form von Migration ist ein Beleg dafür, wie es zu biographischen Neuorientierungen, räumlichen Neuverortungen und damit zu transnationalen Räumen kommt. Migrationsfamilien bewegen sich in unterschiedlichen lokalen Kontexten, in denen sich unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Elemente globaler Art vermischen. Gerade diese Bewegung nötigt die Familien zur permanenten Biographisierung und eröffnet neue Zugänge zu sich selbst und den eigenen Lebensräumen.« (Ebd.: 64)

»Transtopien« sind »Zwischenräume«, in denen weltweite Querverbindungen zusammenlaufen und sich zu Alltagskontexten verdichten« (ebd.). Transnationale Mobilität führt nicht zu kultureller Zerrissenheit oder zu Schwierigkeiten, sich am neuen Ort einzufinden. Ganz im Gegenteil: Mehrheimische verknüpfen transnationale und -kulturelle Handlungsressourcen und Handlungskompetenzen, kumulieren und generieren soziales und kulturelles Kapital und entwickeln innovative urbane Alltagspraxen.

Das Thema der Integration erscheint in einem anderen Licht. Die ideologiekritische Dekonstruktion der Deutungsmuster zu Migration, Integration und Kultur hat gezeigt, dass sie in der postmigrantischen Gesellschaft einen diskursiven cultural lag und nicht die soziale Wirklichkeit abbilden. Der hegemoniale Migrationsdiskurs mit seinen migrantistischen Implikationen ist insofern nicht geeignet, die postmigrantische, gesellschaftliche Wirklichkeit zu beschreiben, sondern wird unter dieser Perspektive selbst zum Forschungsgegenstand. Er muss auf seine impliziten und expliziten Voraussetzungen und deren negative Folgen für die

Entwicklung und den inneren Frieden der postmigrantischen Gesellschaft befragt werden. Integration ist keine assimilatorische Leistung:

»Im Gegensatz zu gängigen nationalen Narrativen wird im postmigrantischen Diskurs nicht nach integrativen Leistungen von (Post-)Migranten gefragt, es rücken vielmehr Prozesse von Entortung und Neuverortung, Mehrdeutigkeit und Grenzbiographien ins Blickfeld. Gerade der von Homi Bhabha im metaphorischen Sinn gebrauchte Begriff ›Dazwischen‹ scheint auch für (post-)migrantische Situationen, in denen mit eindeutigen Verortungen gebrochen und Diskontinuitäten ins Blickfeld gerückt werden, prägend zu sein. Dieser ›innovative Bruch‹ stellt Dualismen von westlich/nichtwestlich, Inländer/Ausländer, die bisher als Wegweiser der gesellschaftlichen Wahrnehmung fungierten, radikal infrage und rückt stattdessen produktive Spaltungen, Mehrfachzugehörigkeiten und bewegte Biographien ins Blickfeld.« (YILDIZ 2015: 21)

Die postmigrantische Gesellschaft akkumuliert transnationales soziales und kulturelles Kapital, ist innovativ und in Bewegung, trotz der mit transnationaler Mobilität verbundenen rechtlichen Restriktionen. Sie weiß mit diesen Restriktionen umzugehen und neue Wege der Bewältigung des Alltags in der polykontextuellen vieldeutigen Welt zu generieren.

Abbildung 19: Graffiti, Ruhrgebiet



Sind Krisenszenarien in der Dramademokratie bevorzugte Produkte der kommerzialisierten Medienlandschaft mit korrespondierenden, negativen Deutungsmustern, ist die Einstellung der transnational mobilen Personen deutlich positiver. Die Auswertung der sogenannten Vermächtnisstudie zeigt für Deutschland, dass diejenigen »mit eigener Migrationserfahrung« »ein freundlicheres und optimistischeres Bild vom zukünftigen Deutschland als alle anderen Gruppen« zeichnen und den 10 Prozent der Interviewten zugerechnet werden müssen, die »eine positive Vision von der Zukunft entwickeln und weder dunkle Wolken noch Unsicherheit aufziehen sehen« (ALLMENDINGER 2017: 196). Die Krisenszenarien verkaufen sich zwar gut, sorgen aber gleichzeitig auch für ein Unwohlsein, für Pessimismus und Gefühle der Unsicherheit. In transtopischen Räumen lassen sich diese Krisenszenarien vor dem Hintergrund einer größeren Bandbreite ausländischer Medien, die durch mehrheimische Sprachkompetenzen zusätzlich verstanden werden können, eigener Erfahrungswerte und transnationalem Austausch über politische Diskurse, Lebensumstände und Entwicklungen in unterschiedlichen Regionen der Welt relativieren. Das Krisenszenario wird offenbar unter diesen reflexiven Bedingungen eher in seinem Inszenierungscharakter erkannt.

So ist der transtopische Raum nicht nur eine neue urbane Verortungspraxis, in der transnationale Einflüsse sowie soziales und kulturelles Kapital gebündelt werden, sondern auch ein reflexiver Raum, in dem hegemoniale Deutungsmuster, mediale Krisenszenarien und signifikante Symbole auf den Prüfstand kommen und als Typisierungen entlarvt werden können.

Die Entmythologisierung betrifft nicht nur gesellschaftliche Deutungsmuster zu Integration und Migration, sondern auch globale Einstellungs- und Erwartungsmuster zur Zukunft. Das reflexive Potenzial der transtopischen Räume erschöpft sich also nicht im Selbstbezug, den man im Muster der Parallelgesellschaft ja unterstellt, sondern steht in der Mitte der postmigrantischen Gesellschaft und fokussiert *gesellschaftliche* Themen. Die Wahrnehmung des Outputs dieser Reflexion, eine positive Gesellschaftsvision, scheint jedoch dem Muster der gesamtgesellschaftlichen Unterrepräsentiertheit migrantischer Sichtweisen zu folgen:

Die postmigrantische Gesellschaft, wäre sie sich gesamtgesellschaftlich ihrer transkulturellen Ressourcen, transnationalen Bezüge, alltagspraktischen Strategien der Raumproduktion sowie ihrer Ambiguitäten, Querverbindungen, Mehrdeutigkeiten und deren Ineinandergreifen bewusst, wäre offenkundig optimistischer und freiheitlicher als eine Gesellschaft, der diese postmigrantische Reflexivität fehlt.

Die Machtstrukturen, die eine defizitorientierte Migrationsdebatte hervorbringen und aufrechterhalten, vermitteln sich diskursiv über hegemoniale Deutungsmuster, die über das statisierte signifikante Symbolsystem legitimiert

werden. Machtasymmetrien brauchen eine Legitimitätsgrundlage, um Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen zu entfalten.

In der Integrationsdebatte verzahnen und bündeln sich Benachteiligungen aufgrund von Herkunft, Religion, Kultur, Sprache und Gender sowie Klasse, wobei die Klassenzugehörigkeit auch durch Praktiken der Abqualifizierung ausländischer Abschlüsse beeinflusst wird.

Welche Bildung ist erforderlich, um transformativ zur Dekolonisierung beizutragen und vorhandene Machtstrukturen abzubauen? Im Fokus stehen nicht mehr individuelle Habitustransformationen, sondern die Gesellschaftstransformation. Erwachsenenbildung und Gesellschaft beschreibt Schäffter in einem dialektischen Verhältnis:

»Wie ein Fisch im strömenden Wasser, so steht Erwachsenenbildung in einem durchaus dialektischen Verhältnis zu der sich wandelnden Gesellschaft, für die sie einerseits die konstitutiven Voraussetzungen bietet, sich andererseits aber auch als Medium ihrer Wirksamkeit verfügbar macht. Umgekehrt betrachtet kann Erwachsenenbildung in diesem Verständnis fraglos als eine Variante gesellschaftlichen Selbstaudrucks und – ähnlich wie Massenmedien, Kunst und Sozialwissenschaft – als Form gesellschaftlicher Selbstthematisierung verstanden werden.« (SCHÄFFTER 2001: 40f.)

Schäffter führt weiter aus:

»Teilt man dieses dialektische Verhältnis zwischen institutionalisiertem Erwachsenenlernen und Gesellschaft, so liegt jeder Institutionalisierungsvariante immer auch eine implizite oder explizite Gesellschaftstheorie zugrunde.« (Ebd.: 41)

Die Gesellschaftsbeschreibungen und soziologischen Zeitdiagnosen sind vielfältig und ausdifferenziert. Jede Zeitdiagnose fokussiert einen eigenen Aspekt von Gesellschaft, stellt andere Fragen und kommt zu anderen Antworten. In diesem Kontext der »Unbestimmtheit« und »Unbestimmbarkeit« gibt es keine richtigen und falschen Zeitdiagnosen, sondern sie sind »Selbstthematisierung aus der polyzentrischen Struktur einer Vielzahl gesellschaftlicher Teilperspektiven« (ebd.: 39). Schäffter konstatiert:

»Gesellschaft wird so zu einem relationalen Konstrukt ihrer Teilelemente: ›Sage mir, in welcher Gesellschaft du lebst, und ich sage dir, wer du bist.« (SCHÄFFTER 2001: 40)

Soziologische Zeitdiagnosen oder anders gwendet Gesellschaftstheorien sind spezifische Perspektiven auf die Gesellschaft, die jeweils ein Merkmal herausgreifen und zum bestimmenden Faktor erklären. Dabei besteht kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern es handelt sich um Beiträge zu einem Diskurs, der die Auseinandersetzung der Gesellschaft mit ihren Bestimmungsfaktoren und Cha-

rakteristika leistet und damit diskursiv eine Perspektive auf die Gesellschaft als Ganze ermöglicht.

Die Integrationskurse enthalten implizit die gesellschaftstheoretische Variante einer soziologischen Zeitdiagnose. Welche Gesellschaft konstruieren die beiden Integrationskurse?

Migration erscheint im globalisierten 21. Jahrhundert in nationalen Narrativen und gesellschaftlichen Deutungsmustern noch immer als ein Sonderfall, Sesshaftigkeit als der nicht erklärungsbedürftige Normalfall. Dahinter steht die Naturalisierung der nationalstaatlichen Grenzen, die wie internalisierte Selbstverständlichkeiten den Mobilitätsraum von Staatsbürger_innen begrenzen. Innerhalb dieser Grenzen soll es ethnisch bestimmte Gruppen mit ihren Kulturen und Religionen, Wertvorstellungen und Lebensarten geben, die für sie kennzeichnend sind, sie benennbar und abgrenzbar machen. Territorium und Bevölkerung gehen also in der Unterstellung eines kulturell bestimmten Raumes eine Verbindung ein. Dieser Raum grenzt sich nach außen durch soziale Zuschreibungsprozesse des *Otherring* ab. Der Nationalstaat ist jedoch eine historische Erscheinung und nationalen Narrativen haftet nichts Natürliches oder Selbstverständliches an. Vielmehr ist ihre Beharrlichkeit in einer sich schnell wandelnden Welt mehr als erstaunlich und wirft Fragen nach der nationalen Rezeption weltweiter Prozesse – oder ihrer Negierung – auf.

Vorstellungen über Ausländer_innen und ihre Integration sind in die hegemonialen nationalen Narrative und die gesellschaftlichen Deutungsmuster über Angehörige verschiedener »Kulturen« und »Religionen« eingewoben.

Unter dem Duktus eines Verständnisses von Integration, das aus Ausländer_innen integrierte Ausländer_innen machen möchte, verengt sich der Fokus. Betrachtet man den Beitrag Mehrheimischer in Deutschland lediglich im Hinblick auf ihren Anteil an der als *typisch deutsch* verstandenen Kultur und Sprache, dann wird suggeriert, es sei nicht ihre gesamte Alltags- und Lebenswelt Bestandteil des Landes und seiner Kultur. Es wird dann eine vermeintliche Schnittmenge mit der statistierten deutschen Bevölkerung gesucht und gefördert, andere Teilmengen aber ausgeblendet oder sogar delokalisiert und abgelehnt.

Appiah liefert ein Argument, das eine Erklärung zur Skandalisierung sogenannter Migrant_innen liefern kann (APPIAH 2019: 26f.): Eine Strategie, die Welt mit Sinn zu belegen, seien Generalisierungen und vor allem die Kategorie, die linguistisch als »generics« bezeichnet wird (ebd.: 26). Er führt folgendes Beispiel an:

»In fact, as my friend the philosopher Sarah-Jane Leslie has pointed out, an epidemiologist can sincerely say, ›Mosquitoes carry the West Nile virus‹, while knowing that 99 percent of them *don't* carry it.« (APPIAH 2019: 27)

Es wird nicht behauptet, dass alle Mücken das Virus tragen, aber die »Assoziation von Ideen« (ebd.: 27) sorge dafür, dass Bilder von Kategorien entstünden, deren Ge-

neralisierung implizit funktioniere. Gerade dann, wenn etwas Besorgnis auslöse, sei die Bereitschaft am größten, generics zu akzeptieren (ebd.).

Appiah referiert ein Experiment der Psychologin Marjorie Rhodes³, das beweise, wie einfach es sei, Kinder zu überzeugen, Menschen als ein Volk oder eine Gruppe mit bestimmten Eigenschaften zu begreifen. Sie erfand die »Zarpies« und erzählte zwei Kindergruppen von ihnen. Dabei zeigte sie ihnen Bilder von Menschen mit unterschiedlichen Merkmalen. Der einen Gruppe erzählte sie über den jeweils gezeigten Zarpie etwas in individualisierter Form, etwa *er_sie habe Angst vor Marienkäfern*. Der anderen Gruppe berichtete sie in generics, während sie dieselben Bilder zeigte, *Zarpies hätten Angst vor Marienkäfern*. Die zweite Gruppe ging im Anschluss davon aus, dass es eine Gruppe der Zarpies mit charakteristischen Eigenschaften gebe und dass das Verhalten eines einzigen Zarpies das der Gruppe repräsentiere. (Vgl. ebd.)

Appiah fasst zusammen:

»I can get you to think of people – even a group of diverse-looking people of both sexes and all ages – as a kind, by making generic remarks about them. And you're more likely to accept a generic claim about a group if what it says is something negative or worrying. We humans are more likely, then, to essentialize groups about which we have negative thoughts; and more likely to have negative thoughts about groups we've essentialized.« (APPIAH 2019: 27f.)

Die Interviewten in dieser Studie sprechen von sich nicht als Migrant_innen. Im defizitorientierten Desintegrationsdiskurs ist dieser Begriff allerdings bestimmend und konstituiert über Deutungsmuster und signifikante Symbole eine Kategorie von Migrant_innen, deren tatsächliche Merkmale jedoch so sind, wie sie Appiah beschreibt: beide Geschlechter (beziehungsweise noch mehr als diese beiden), alle Altersstufen und größtmögliche Diversität. Sie sind keine homogene Gruppe und besitzen keine gleichen oder ähnlichen Merkmale. Die Kategorie der Migrant_innen beschreibt keine über das Konstrukt hinausgehende soziale Wirklichkeit, sondern einen Zuschreibungsprozess.

Sucht man nach Migrant_innen, findet man sie nur im Diskurs, in der Debatte, im Sprechen über sie. Sucht man Menschen, die die Bezeichnung des_der Migrant_in für sich als Identitätskategorie interpretieren, findet man sie nicht. Migrant_innen sind Zarpies, linguistisch in generics erzeugt und durch Re-/Produktion in Deutungsmustern verfestigt.

Dort, wo beispielsweise in Theaterstücken, Kabarett, Rap, Hiphop oder Poetry Slam Menschen diesen Begriff für sich verwenden, geschieht das mit Bezug zu

3 Appiah nennt folgende Quelle: »Marjorie Rhodes, Sarah-Jane Leslie, and Christina M. Twarek, ›Cultural Transmission of Social Essentialism,‹ Proceedings of the National Academy of Sciences 109 no. 34 (August 21, 2012): 13526-13531.« (APPIAH 2019: 228)

den defizitorientierten Konstrukten und ist insofern als Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Handlungspraxen zur Marginalisierung zu interpretieren. Es handelt sich keineswegs um Beispiele dafür, dass tatsächlich jemand von seiner ihrer Identität als Migrant_in spricht.

Der von Appiah analysierte Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der *generics* und Emotionen von Besorgnis und vielleicht Angst schlüsselt auf, dass, sobald die Skandalisierung aufhört, auch die defizitorientierte Pauschalisierung infrage gestellt ist. Die postmigrantische Gesellschaft muss Wege finden, mit *generics* anders umzugehen und ihre Macht, gesellschaftliche Deutungsmuster zu prägen, einzudämmen. Im derzeitigen Desintegrationsdiskurs bedingen sich Skandalisierung und essenzialisierende *generics* und erzeugen eine argumentative Schleife. Eine kritische Öffentlichkeit unter Beteiligung vor allem derjenigen, über die gesprochen wird, ist gefordert, diesen Kreislauf zu durchbrechen.

Die Interviewten erzählen nicht von *transnationalen* Lebenswelten. Die Nation mit ihren Grenzen scheint für Menschen, die diese Grenzen nicht als Begrenzung ihrer Lebenswelt erfahren, kein sinnvoller Bezugspunkt zu sein. Nicht die Überschreitung von nationalstaatlichen Grenzen, sondern der dadurch entstehende Bedingungsrahmen bildet den Hintergrund ihrer Erfahrungen. Mit diesem gehen sie kreativ um und suchen ihren Weg, ihr Leben zu gestalten und neu auszurichten, wo es notwendig ist, und an bisher Erreichtes anzuknüpfen, wo es möglich ist. Die Konstruktion statisierter Bilder über homogene Sprach- und Kulturräume dient nur noch der normativen Aufrechterhaltung von Grenzen, die längst gefallen sind.

Die statisierte Sicht auf die ganz normalen Lebenswelten der postmigrantischen Gesellschaft bezieht ihre Argumente aus einem signifikanten Symbolsystem. Die Gesellschaft beschreibt sich selbst anhand traditioneller Bilder, die im Gegensatz zu ihrer eigenen Alltagswirklichkeit stehen. Tatsächliche Lebenswelten entsprechen diesen Bildern nicht. Die postmigrantische Alltagswirklichkeit wird zwar wissenschaftlich untersucht sowie subkulturell und künstlerisch wahrgenommen und reflektiert, aber im gesellschaftlichen und vor allem medialen Diskurs erhält sie nicht den Status als gesellschaftliche Normalität. Damit entsteht eine argumentative Lücke, die als Anomiezustand wahrgenommen werden kann. Die postmigrantische Gesellschaft braucht also eine zutreffendere Sicht auf sich selbst.

Statisierte Hegemonie, einheimische Privilegien wie auch migrantisierte Marginalisierung und Benachteiligung sind keine neuen Erkenntnisse. Strukturelle Diskriminierung ist in die Grammatik der Gesellschaft und nicht in die Subjekte eingeschrieben. Die Frage ist, wie soll damit umgegangen werden? Die Beschreibung von sich dauerhaft re-/produzierenden Machtverhältnissen und die Differenzierung in statisierte und migrantisierte Personen enthält selbst die Gefahr der Essenzialisierung, der Festschreibung der kritisierten Verhältnisse und der schematischen Zuordnung zu dieser oder jener Gruppe.

Steyerl diagnostiziert, dass »eine gemeinsame, von Identität unabhängige Sprache der Emanzipation« fehle:

»In dieser Sprachlosigkeit ist eines besonders unsagbar geworden: die Solidarität jenseits der Identität. Es ist, als beruhte die herrschende Ordnung nicht mehr auf dem Ausschluss der Anderen, sondern auf der radikalen Verleugnung ihrer möglichen Gleichheit. Und auch wenn die Forderung nach Gleichheit noch so deutlich artikuliert wird, verhält sie in einer Hegemonie, die Diversität zur imperialen Machttechnik verfeinert hat.

Wie Peter Hallward argumentiert hat, ist die Vernachlässigung der Gleichheit eine generelle Tendenz in den so genannten Postcolonial Studies, die durch ihr unbedingtes Beharren auf Differenz in eine Sackgasse geraten seien. [...] Alain Badiou's Fazit dieser Entwicklungen war, dass nicht mehr Differenz das Problem sei, sondern die nach wie vor mangelnde Gleichheit. [...] Es ist die Solidarität als solche, die heute subaltern geworden ist, da es keine Sprache gibt, in der sie vernehmbar artikuliert werden kann.« (STEYERL 2008: 14f.)

Differenz ist nicht das eigentliche Problem, sondern ihre Instrumentalisierung innerhalb des signifikanten Symbolsystems. Wie kann die postmigrantische Gesellschaft eine Sprache für die Solidarität finden, die auf der Norm der Gleichheit basiert? Wie kann Diversität aus den in den Diskurs eingelassenen Machtstrukturen befreit werden? Wie kann die postmigrantische Gesellschaft ihre Strukturen zutreffender beschreiben und argumentative Lücken füllen?

Das traditionelle Bild der homogenen statisierten Bevölkerung mit Migration als Sonderfall muss zum Gegenstand der Bildung werden, so könnte eine erste Forderung abgeleitet werden. Wenn Migration nicht nur empirisch der Normalfall ist, sondern auch als solcher gesellschaftsbestimmend anerkannt wird, können vermeintliche Migrant_innen nicht mehr als Subalterne adressiert werden, die für die Moderne angeblich nachreifen müssen und deshalb Themen wie Staatsbürgerschaft, Demokratie und Rechtsstaat theoretisch und praktisch erst erlernen müssen. Eine Verzahnung mit dem Ausländerrecht stünde sofort auf dem Prüfstand. Wenn nicht nur Migration der Normalfall ist, sondern auch die postmigrantische Gesellschaft eine akzeptierte soziologische Zeitdiagnose wird, sind beide Zielvorstellungen, des Inburgeringstrajects und des Integrationskurses, kritisch zu hinterfragen.

Das flämische Inburgeringstraject soll einen Beitrag leisten, dass aus Ausländer_innen Staatsbürger_innen werden. Wer erfolgreich den deutschen Integrationskurs abgeschlossen hat, kann früher einen Einbürgerungsantrag stellen. In der postmigrantischen Gesellschaft ist aber auch der_die Ausländer_in ein Normalfall. Der Erwerb der Staatsbürgerschaft ist für jemanden, der_die ein transnationales Leben führt und für den_die nationalstaatliche Grenzen keine Mobilitätsbarriere darstellen, kein eigenständiges und unabhängiges Ziel. Das heißt aber nicht, dass

es beliebig oder unwichtig wäre, welche Staatsbürgerschaft eine transnational mobile Person hat. Sie bestimmt schließlich das Rechtsverhältnis zum Staat und damit wird auch der Bedingungsrahmen gesetzt. Bei den Interviewten dieser Studie leitete sich aus der Staatsbürgerschaft ab, ob sie am Integrationskurs teilnehmen mussten oder nicht und ob und wie ein Aufenthaltstitel oder eine Arbeitserlaubnis an das Bestehen gekoppelt war.

Der Passport Index von Henley & Partners⁴ ist eine Rangliste, die angibt, in wie viele Staaten sich mit einem Pass visafrei reisen lässt, inwieweit also eine Inklusion in die topologische Infrastruktur der Mobilität vorliegt. Das visafreie Reisen enthält noch keine Arbeitsmöglichkeit in den bereisten Ländern, ist jedoch ein Indikator dafür, ob geringere oder größere Schwierigkeiten zu erwarten sind, auch im Ausland leben und arbeiten zu können. Ein Pass konstituiert also Bedingungen und Zugang zu transnationaler Mobilität. Je nach Staatsangehörigkeit fallen diese Bedingungen günstig oder ungünstig aus und bewirken (teilweise oder selektive) Inklusion bis zur Exklusion von topologischer Mobilitätsinfrastruktur. Ist jemand im Besitz eines Passes, der auf dem Passport Index oben rangiert, hat er_sie wahrscheinlich wenig Anreiz, eine andere Staatsbürgerschaft zu erwerben, selbst wenn er_sie dauerhaft in einem anderen Land lebt. Das Wahlrecht oder andere Privilegien eines_einer Staatsbürger_in etwa sind möglicherweise keine ausreichenden Anreize, eine neue Staatsbürgerschaft anzunehmen, wenn folgende Punkte erfüllt sind: eine weitreichende polykontextuelle Systeminklusion als Ausländer_in, Zugang zu transnationaler Mobilität, Wahlmöglichkeiten bezüglich des Lebensmittelpunkts und Zugang zu einem transnationalen Netzwerk.

In der postmigrantischen Gesellschaft ist die transnationale Weltgesellschaft der Bezugspunkt und Mobilität eine Voraussetzung zur Entstehung transnationalen und -kulturellen Kapitals. Der sogenannte Migrationshintergrund eines Menschen, der selbst nicht transnational mobil ist, kann in einem Prozess der Umdeutung im transtopischen Sprachlabor als vererbtes transnationales und -kulturelles Kapital bezeichnet werden. Selbst wer keine eigene Migrationserfahrung hat, kann von transnationalem Kapital profitieren, etwa in Form von Mehrsprachigkeit oder transkulturellen Kompetenzen. Diese Kompetenzen können zum Beispiel den Zugang zu signifikanten Symbolen oder gesellschaftlichen Deutungsmustern auf einer reflexiven Metaebene ermöglichen, von der aus generics erkannt und zurückgewiesen werden können.

Das unhinterfragte Primat der Staatsbürgerschaft gehört zu den Deutungsmustern, die in die Integrationskonzepte eingelassen sind und deren Geltung die postmigrantische Gesellschaft kritisch hinterfragen muss.

Pässe, so zeigt auch der Passport Index, sind in erster Linie Reisedokumente und dienen der Identifizierung. Sie haben also einen Zweck und dienen der Mo-

4 <https://www.henleypassportindex.com/passport>

bilität. Die Ausstellung eines Reisepasses ist an die Staatsbürgerschaft gekoppelt, aber nicht umgekehrt. Viele statisierte Personen brauchen keinen Reisepass, sondern nur einen Personalausweis und, wenn sie nur in Europa damit mobil sind, benötigen sie auch kein anderes Dokument. Zwei unterschiedliche Sichtweisen auf die Staatsangehörigkeit ergeben sich für Einheimische und Mehrheimische. Beide Begriffe sind in diesem Zusammenhang besonders zutreffend:

In den hegemonialen Deutungsmustern ist die Staatsbürgerschaft der Begründungszusammenhang für Statisierung und ein selbstverständliches Dasein im Hier und Jetzt, für angestammte Gewohnheitsrechte und für staatsbürgerliche Rechte etwa bei Wahlen. In der postmigrantischen Gesellschaft, in der transnationale Mobilität im gesellschaftlichen Zentrum steht, rückt die Wertigkeit einer Staatsbürgerschaft auch über die mit ihr verbundene Mobilitätsgarantie ins Zentrum. Diese lässt sich mit dem Passport Index ermitteln. Es ist zwar ein gültiges Deutungsmuster, entspricht aber nicht den empirischen Tatsachen, dass Neuankömmlinge in ein Zielland migrieren, in das sie sich dann assimilieren und in dem sie ihr gesamtes weiteres Leben verbringen. Stattdessen sind Menschen in der postmigrantischen Gesellschaft transnational mobil mit unterschiedlichen Lebensmittelpunkten in Vergangenheit und Zukunft. Staatsbürgerliche Rechte können individuell unterschiedlich gewichtet werden. Die Möglichkeit, mit einem neuen Pass mobiler zu sein, könnte bei einem transnationalen Lebensstil eine größere Rolle spielen als der Erwerb anderer staatsbürgerlicher Rechte, die mit einer Einbürgerung verliehen werden – etwa des Wahlrechts. Die Mobilität, die ein Pass garantiert, generiert Möglichkeiten, die über staatsbürgerliche Privilegien im Inland hinausgehen.

In der postmigrantischen Gesellschaft erhält ein Pass seinen Wert nicht über das mit ihm versprochene Statisierungsrecht. Vergeben werden staatsbürgerliche Rechte, aber keine statisierten Privilegien. Insofern stellt sich die Frage eines Nutzens jenseits des Versprechens von Sozialintegration – weil es gar nicht eingelöst werden kann. Ob jemand deutsche_r oder belgische_r Staatsbürger_in wird, muss also Vernunftgründen folgen. Die Staatsbürgerschaft wird dann angestrebt, wenn es dafür rationale Gründe gibt.

Eine neue Staatsbürgerschaft muss einen Nutzen bringen, ohne Nachteile zu verursachen, die nicht kompensiert werden können. Für Mehrheimische ist eine neue Staatsbürgerschaft vor allem dann attraktiv, wenn sie eine vorhandene Staatsbürgerschaft behalten können und sich zusätzliche Vorteile ergeben. Im Umkehrschluss können Nachteile entstehen und dazu führen, eine neue Staatsbürgerschaft nicht zu beantragen, obwohl die Voraussetzungen dazu vorliegen. Daraus folgt, dass jemand den Wunsch haben kann, kein_e Staatsbürger_in zu werden, weil es für ihn_sie aus rationaler Sicht vorteilhafter ist. Außerdem ist auch möglich, dass emotionale Gründe dazu führen, keine Staatsbürgerschaft anzustreben.

Die postmigrantische Gesellschaft hat eine Bevölkerung, bestehend aus Staatsbürger_innen und Menschen anderer Nationalitäten. Weder lässt sich unterstellen, dass Staatsbürger_innen ein engeres oder emotionaleres Verhältnis zum Staat haben als Nicht-Staatsbürger_innen, noch dass sie besser über diesen Staat informiert sind oder sich der Staatsform verbundener fühlen. In der postmigrantischen Gesellschaft ist ein rationaler Blick auf Staatsbürgerschaft und Aufenthaltsstatus angebracht. Die Staatsbürgerschaft ist nicht der von jedem_jeder angestrebte Rechtsstatus. Als Idealtypus oder Zielrichtung von Integration hat dieses Modell ausgedient.

Das Inburgeringstraject richtet sich an Neuankömmlinge jeder Nationalität, also auch Belgier_innen. Es unterstützt beim Spracherwerb, bei der Orientierung im urbanen Sozialraum, der Alltäglichen Lebensführung sowie der Lösung von Vereinbarkeitsproblemen. Das Inburgeringstraject, so lässt sich aus den Ergebnissen dieser Studie folgern, ist eine Erwachsenenbildungsmaßnahme, die mit der postmigrantischen Gesellschaft in einem Dialog steht. Die Interviewten profitierten von einer Praxis der Äquivalenzanerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse, die Wiederholungen bereits absolvierter Bildungsgänge überflüssig machte. Diejenigen, die in Flandern wohnten, bevor sie ihren Lebensmittelpunkt nach Brüssel verlegten, wurden dort jedoch auch mit Bildern einer homogenen niederländischsprachigen Bevölkerung konfrontiert. Ihnen wurde vermittelt, dass sie sich in jedem Fall sprachlich anpassen müssen und man für sie keine_n Dolmetscher_in anstellen könne. In Brüssel finden sich die Interviewten dann aber in einer günstigeren Situation, in der Mehr- und Vielsprachigkeit eine Ressource ist, Migration zur akzeptierten Alltagsnormalität gehört und das urbane Leben prägt. Das Inburgeringstraject in Brüssel ist eine Bildungsmaßnahme, die auf Inklusion in den Alltag und in den Sozialraum abzielt. Sie ist auf die Zielgruppe der Neuankömmlinge in der Stadt zugeschnitten. Es spielt keine Rolle, ob mit dem Zuzug ein Migrationsanlass einhergeht. Integration und Inburgering in Belgien wählen eine konsequent alltagsorientierte Herangehensweise und zielen auf die polykontextuelle Systeminklusion ab. Eine Verpflichtung zur Teilnahme gab es zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht.

Der Integrationskurs im Ruhrgebiet beruht auf einem anderen Konzept. Der Staat gießt eine traditionelle Gesellschaftstheorie mit Bildern von Homogenität, Monolingualität und einer statisierten Bevölkerung in eine Integrationsmaßnahme. Der Integrationskurs ist Teil des Ausländerrechts und nicht der Erwachsenenbildung. Der Sprachkurs ist inhaltlich an den Bedürfnissen von Deutschlerner_innen orientiert und die Interviewten waren auch überzeugt, stark vom Kurs zu profitieren. Das Integrationskonzept hinter dem Kurs korrespondiert jedoch mit einer defizitorientierten Migrantisierung der Teilnehmer_innen. Das Bildungsinstitut bietet zwar den von den Teilnehmer_innen positiv bewerteten Deutschkurs an, ist aber zusätzlich auch der verlängerte Arm der Behörden. Wenn die Teilnahme

verpflichtend ist, kann nur das Bildungsinstitut die Erfüllung dieser Pflicht kontrollieren und bei Verstößen den Behörden melden. Bildungsinstitut und Lehrpersonen sind in einer ambivalenten Doppelrolle als Erwachsenenbildner_innen und Kontrollinstanzen der Behörden. Beide Rollen widersprechen sich jedoch. Dieser Widerspruch folgt aus der Adressierung der Teilnehmer_innen des Integrationskurses in zwei gegensätzlichen Rollen: Für das Bildungsinstitut sind sie einerseits selbstverantwortliche erwachsene Lernende und andererseits kontrollbedürftige nicht-integrierte Ausländer_innen.

Das deutsche Integrationskonzept setzt über Prozesse des Othing eine Grenze. Es gibt einen Weg in diese Gesellschaft hinein, sie können irgendwann dazugehören, so das Versprechen. Der ihnen aufgezeigte Weg ist eine verordnete »Integration«.

In der postmigrantischen Gesellschaft ist Migration prägende Ressource. Nachhaltigkeit kann nur erzielt werden, wenn strukturelle Diskriminierungen und Pauschalisierungen in defizitorientierten Deutungsmustern und signifikanten Symbolsystemen analysiert, reflektiert und ihre Geltung zurückgewiesen werden. Es muss eine Sprache gefunden werden, die der postmigrantischen Gesellschaft angemessen ist und die Gleichberechtigung und Gleichheit der Menschen zum Ziel hat. Wenn sich die als Migrant_innen bezeichneten Personen gar nicht mit dem Begriff identifizieren, ist keine Emanzipationsbewegung zu erwarten, die sich mit negativen Zuschreibungen auseinandersetzt, wie es bei Zuschreibungen zu Geschlecht und Gender der Fall ist. In der Genderdebatte geht es darum, eine geeignete Sprache zu finden, die strukturelle Diskriminierungen abbaut. Begriffe werden konstruiert und sollen etabliert werden, die Identitäten und Selbstkonzepte sag- und sichtbar machen. Die Migrationsdebatte ist noch nicht so weit. Hier geht es noch um die Selbstverständigung einer Gesellschaft, die ein Verhältnis zu ihrem eigenen Wandel finden muss und sich stattdessen immer wieder auf traditionelle Ideologien zurückzieht. Das ist nur deshalb möglich, weil die Akteur_innen der Migrationsdebatte nicht die diskutierten Migrant_innen selbst sind.

Sprachliche Mechanismen und eine hegemoniale Wissensproduktion müssen mit neuen Instrumenten reflektiert und verändert werden. Delokalisierungsprozesse über Migrantisierungspraxen bedürfen der Dekonstruktion und an ihre Stelle müssen Ver_ortungspraxen über ein neues Konzept von postmigrantischer Mobilität treten.

Eine Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt mit dem Zertifikat über den abgeschlossenen Integrationskurs verfestigt den Status als Migrant_in und ist nicht dasselbe wie der Abschluss eines Sprachkurses. Mit einem Zertifikat Integrationskurs bewirbt sich jemand *als Migrant_in* auf dem Arbeitsmarkt. Die fehlende Anerkennung von ausländischen Zeugnissen ist eine Barriere. Ein Zertifikat Integrationskurs versieht das Bewerbungsdossier zusätzlich mit einem Beweis über

die Beseitigung von Integrationsdefiziten. Der Eindruck drängt sich auf, diese Defizite hätten vor Kursbeginn vorgelegen. Das Zertifikat beweist lediglich, dass der die Absolvent_in nun denselben Status erreicht hat, den vermeintlich Einheimische immer schon hatten. Die Leistung, die die Absolvent_innen vor allem im Sprachkurs erbracht haben, könnte durch ein Zertifikat über den Sprachkurs ohne Verweis auf einen Integrationskurs arbeitsmarktgerechter dargestellt werden. Mit einem Sprachkurs könnte ein_e potenzielle_r Arbeitgeber_in Eigeninitiative, Interesse, Fleiß, eine hohe Motivation und auch Lerner_innenautonomie verbinden, also genau die Eigenschaften, die die Interviewten dieser Studie zeigten. Grundsätzlich gelten Zertifikate über Sprachkenntnisse als nützliche Ressourcen. Die normative Monolingualität in Deutschland antizipiert die Beherrschung der deutschen Sprache jedoch als Selbstverständlichkeit und subsumiert den Lernerfolg unter den Begriff der Integration. Deutsch zu beherrschen wird bei mehrheimischen Personen als Erreichen des üblichen Standards definiert. Im Gegensatz dazu ist ein Sprachzertifikat über eine neu erlernte Sprache bei einer staisierten Person immer ein Plus, ein Mehr.

Die Interviewten im Ruhrgebiet und in Brüssel zeigten, dass sie motiviert ihre eigenen Pläne verfolgten. Sie fanden selbst heraus, welche sprachlichen und beruflichen Kenntnisse sie benötigten und welche Schritte erforderlich waren.

Sehr wohl braucht die postmigrantische Gesellschaft Bildungsangebote, die Neuankömmlingen Wege zur Inklusion in den Sozialraum und den urbanen Alltag freimachen. Sie braucht auch Sprachkurse, um die Möglichkeiten der Teilhabe zu erweitern. Integration als Inklusion in die postmigrantische Gesellschaft geschieht über Bildungsprozesse, die im Alltäglichen sowie selbstgesteuert stattfinden und nicht als Anpassungsleistungen zu verstehen sind. Strukturelle Diskriminierungen müssen systematisch aufgespürt und abgebaut werden. Wenn Neuankömmlinge oder Menschen, die schon viele Jahre im Ruhrgebiet leben, keine Arbeit finden, muss nach den Ursachen geforscht werden. Eine Verpflichtung zur Integrationskursteilnahme, die an die Stelle dieser Suche tritt, weicht auf einen Nebenschauplatz aus.

Ein Leben in der Parallelgesellschaft gibt es nicht. Aber es gibt ein Lernen in einer »Parallelstruktur« von Bildung, die Terkessidis als eine regelrechte »Integrationsindustrie« beschreibt, die »neben dem Regelbetrieb« stattfindet (TERKESSIDIS 2017: 35). In Brüssel nehmen auch Belgier_innen teil, dort ist die Situation eine andere. Jedoch könnte diese Integrationsindustrie auch in Flandern vorhanden sein. Die Interviewten, die von dort nach Brüssel umzogen, erzählten von vergleichbaren Integrationsforderungen und defizitorientierten Sichtweisen in Flandern, mit denen sie später in Brüssel nicht mehr konfrontiert wurden. Eine weitere Studie mit einem Vergleich zwischen dem Inburgeringstraject in Brüssel und Flandern könnte darüber Aufschluss geben, ob es diese wesentlichen Unterschiede gibt.

Terkessidis stellt fest:

»Wir leben in einer paradoxen Gesellschaft. Im Grunde darf Migrationshintergrund – ebenso wie das Geschlecht – eigentlich gar keine Rolle spielen, wenn es um die Verteilung von Ressourcen, Dienstleistungen und Aufstiegschancen geht. Zugleich aber bestehen Unterschiede und es gibt Benachteiligungen. Eine Strategie, die komplett auf Gleichbehandlung abzielen würde, könnte daher diskriminierende Effekte haben. [...] Niemand kann die gesellschaftlichen Verhältnisse im Alleingang »entparadoxieren«. Wir müssen damit leben: Gerechtigkeit in einem Einwanderungsland erfordert eine Kunstfertigkeit im Handeln, die einen etwaigen Migrationshintergrund nicht beachtet und gleichzeitig auch nicht vergisst, dass dieses Kriterium existiert, weil es mit Differenz und Benachteiligung in Verbindung steht.« (TERKESSIDIS 2017: 35f.)

Auch im niederländischsprachigen Raum gibt es Kritik an der Integrationsdebatte und den daraus folgenden staatlichen Programmen. Geldof fasst Argumente verschiedener Wissenschaftler_innen wie Shadid, El Kaouakibi, Scheffer und Schinkel folgendermaßen zusammen⁵ (GELDOF 2019: 157f.):

Die Integrationsdebatte verstärkte die Einteilung in *wir* und *sie* und erhöhe die Aufmerksamkeit für religiöse Zugehörigkeiten (vgl. ebd.). Die Stigmatisierung nehme dadurch zu. Zugrunde liege der Debatte eine unhinterfragte Vorherrschaft der westlichen Gesellschaften (vgl. ebd.) Nicht einzelne Personen, sondern kulturelle Minderheiten sollten integriert werden (vgl. ebd.). Es gebe Vorschläge, wie von Willem Schinkel, die gesamte Integrationspolitik abzuschaffen (vgl. ebd.). Er setze den Begriff »[Integration]« in Klammern, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein Symbol handle und dem Ausschluss derjenigen diene, die mit ihm problematisiert werden (ebd.: 157f.).

Schinkel komme zu dem Schluss, dass der Begriff immer suggeriere, dass ein integraler Teil der Bevölkerung nicht dazu gehöre und letztlich dazu diene, die gesamte Problematik wie einen Motor am Laufen zu halten (vgl. ebd.: 158). Das Konzept der Integration individualisiere, denn Einzelne müssen sich integrieren, und de-individualisiere, denn Integrationsdefizite würden mit der Kultur verknüpft (vgl. ebd.).

5 Geldof nennt folgende Quellen auf den Seiten 258 und 270 seines Literaturverzeichnisses: »Shadid, W. (2008). *De multiculturele samenleving in crisis. Essays over het integratiebeleid in Nederland*. Heerhugowaard: Gigabook.«; »El Kaouakibi, S. (2013). # Believe. *Waarom iedereen zegt maar niemand echt gelooft dat jongeren de toekomst zijn*. Leuven: LannooCampus.«; »Scheffer, P. (2012). *Het multiculturele drama*. B. van den Broeck & M.-C. Foblets (Red.). *Het failliet van de integratie? Het multiculturalismusdebat in Vlaanderen* (pp. 71-82). Leuven: Acco.«; »Schinkel, W. (2008): *De gedroomde samenleving*. Kampen: Klement.«

Geldof nutzt zur Beschreibung der Gesellschaft den Begriff der »Superdiversität«, den er von Steven Vertovec übernimmt⁶ (ebd.: 31). Geldof beschreibt drei Dimensionen (ebd.: 32):

Die erste Dimension ist quantitativ: Der Anteil der Bevölkerung, der selbst aus dem Ausland zugezogen sei, sowie der zweiten, dritten usw. Generation nehme stetig zu (vgl. ebd.: 32). Die zweite, qualitative Dimension zeige eine starke Veränderung hin zur Diversifizierung der Diversität, vor allem in den Städten (vgl. ebd.). Die dritte Dimension ist der Prozess der gesellschaftlichen Normalisierung, den Geldof als langsam und mühsam beschreibt (vgl. ebd.). Diese drei Dimensionen gehören zusammen und ergeben eine neue »superdiverse Realität mit größerer Komplexität der Bevölkerungsstruktur« sowie »größerer Komplexität und Ambiguität in Interaktionen« (ebd. 32f.).

Interessant ist an Geldofs Ansatz, dass die gesellschaftliche Rezeption und der Prozess der Normalisierung selbst Bestandteile der Superdiversität sind. Sie sind nicht auf einer Metaebene der Reflexion über Superdiversität angesiedelt. Nicht nur die Gesellschaft wandelt sich sozialstrukturell, sozioökonomisch, sprachlich, religiös und kulturell, sondern auch ihre Selbstbeschreibung. Die Gesellschaft ist mit sich selbst in der Diskussion und verarbeitet und normalisiert ihren eigenen Wandel. Jedoch ist gerade diese letzte Dimension schwierig und läuft letztlich der Entwicklung des gesellschaftlichen Wandels hinterher. Der diskutierte cultural lag (Kapitel 2.1) korrespondiert mit Geldofs Konzept.

Wenn die Erwachsenenbildung und die soziologische Gesellschaftstheorie miteinander einhergehen, voneinander abhängig sind, in einem dialektischen Verhältnis stehen und die Erwachsenenbildung ein gesellschaftlicher Selbstaussdruck ist, gibt es in der postmigrantischen Gesellschaft unter den Dimensionen der Superdiversität ein Problem:

Die Bildungswissenschaft und die Erwachsenenbildung können nur den Stand des Diskurses zwischen ihnen und der Gesellschaft zur Grundlegung nutzen. Ist die Zielgruppe der Erwachsenenbildung aber die von Diversität gekennzeichnete Bevölkerung und/oder geht es in der Bildungsmaßnahme auch noch um Integration, tut sich eine Schere auf. Die Lebenswelten der Teilnehmer_innen entsprechen nicht der Gesellschaftstheorie, die in die Erwachsenenbildung eingelassen ist und die hinter der Normalisierung der bestehenden Verhältnisse zurückbleibt. So lernen die Teilnehmer_innen des Integrationskurses im Ruhrgebiet, sich an eine Gesellschaft anzupassen, die es nicht gibt. Sie sollen sich integrieren und werden als Außenstehende adressiert, dabei sind sie integraler Bestandteil der Gesellschaft und tragen Ressourcen, transnationales Kapital und Innovationskraft bei.

6 Geldof nennt in seinem Literaturverzeichnis folgende Quelle: »Vertovec, S. (2005). *Opinion: Super-diversity revealed*. BBC News, September 20. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/4266102.stm« (GELDOF 2019: 273).

Ein nachhaltiger Umgang mit Ressourcen – auch der Ressource Migration – besteht darin, sie zum Wohle der Gesellschaft und kommender Generationen einzusetzen. Sie dürften nicht gedankenlos verschwendet werden, wie es geschieht, wenn sie zu Defiziten umgedeutet werden.

Daraus lässt sich folgende Forderung ableiten: Die Fertigkeiten und Eigenschaften, aber auch die ausländischen Bildungsabschlüsse, die Mehrheimische besitzen und die der Gesellschaft durch *ihre eigene* transnationale Mobilität zur Verfügung stehen, müssen ihren angemessenen Stellenwert als gesellschaftliche Ressourcen erhalten.

Die postmigrantische Gesellschaft benötigt eine Bildung, die Gleichheit und Solidarität zum Ziel hat. Die Beziehung zwischen Differenz und Egalität muss in der postmigrantischen Gesellschaft neu ausgelotet werden.

Es braucht eine postmigrantische Bildung, die nicht nur mit dem der Entwicklung hinterherlaufenden Normalisierungsstatus, sondern auch an einer normativen Grundlegung und Programmatik arbeitet. Insofern ist sie nicht nur Ausdruck des gesellschaftlichen Stands der Normalisierung, sondern wird selbst zu ihrem Motor.

Die Anerkennung von Differenzen ist noch kein Garant für Gleichheit und Solidarität. Im Gegenteil: Differenzen können strategisch betont und zur Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen eingesetzt werden.

Die postmigrantische Bildung muss selbst zum Ort werden, an dem die gesellschaftliche Normalisierung der Diversität vorangetrieben wird. Mit einer theoretischen Grundlegung, die normativ diese Normalisierung zum Ziel hat, kann sie den Dialog mit der Gesellschaft unter veränderten Vorzeichen führen. Dazu müssen Gesellschaftsmitglieder gleichberechtigt am Diskurs teilnehmen und ihn so auch verändern können.

Ziel dieser Veränderung ist, die Ressourcen, die durch Migrationsprozesse entstehen, etwa transnationales und -kulturelles Kapital, Netzwerke, Erfahrungswissen transnationaler Lebenswelten und Mehrsprachigkeit, zum Wohl der Gesellschaft und der Menschen nachhaltig zu nutzen.

Gleichheit und Solidarität erwachsen nicht bereits aus der Anerkennung von Differenzen. Aus dem Stand der Normalisierung von Diversität, die hinter der gesellschaftlichen Entwicklung der Diversität zurückliegt, entstehen unzureichende gesellschaftliche Teilhabe- und individuelle Verwirklichungschancen. Daraus entsteht ein Problem, das man mit Zhao folgendermaßen beschreiben kann:

»Wie soll es den Weltbürger geben, bevor eine Welt universeller Teilhabe existiert? Und wo soll er existieren? Wir müssen Vorstellungen der Zukunft entwickeln, aber wir können die Zukunft nicht vorwegnehmen.« (ZHAO 2020: 24)

Zhao fragt nach der Existenz des_der Weltbürger_in nicht über transnationales Kapital, über Mobilität oder Migration, sondern über universelle Teilhabe. Er löst

sich also von deskriptiven Kategorien und argumentiert normativ. Das Problem ist auch die einzige Lösung: Wir müssen Vorstellungen von der Zukunft entwickeln, wie sie sein *soll*, nicht wie sie sein *wird*, um diese Frage zu beantworten. Die postmigrantische Bildung muss eine Antwort auf die Frage der Gleichheit und Solidarität suchen. Migrantisierung führt zu ungleichen Lebens- und Bildungschancen, zu Marginalisierung und Diskriminierung. Die Offenheit der Gesellschaft und der Zukunft muss eine postmigrantische Bildung in Rechnung stellen und gleichzeitig so allgemein bleiben, dass sie nicht selbst in einen theoretischen Lag gerät. Dann würde auch sie der Entwicklung der Gesellschaft hinterherlaufen. Dennoch muss sie so spezifisch sein, dass sie als roter Faden und Grundlegung geeignet ist.

An dieser Stelle kann ein derartiges Konzept postmigrantischer Bildung nicht entwickelt werden. Das würde den gesetzten Rahmen dieser Studie sprengen. Ihr müsste eine eigene Studie gewidmet werden. Folgende Grundsätze seien aber skizziert:

- Postmigrantische Bildung braucht eine Gerechtigkeits- und Demokratietheoretische Grundlage und eine normative Argumentation.
- Differenzlinien nutzt sie nicht zur Klassifizierung, zur Errichtung oder Begründung einer Parallelstruktur von Bildung, sondern als Analyseinstrumente zur Aufspürung und Bekämpfung von Ungleichheit und Diskriminierung.
- Ziel ist die gesellschaftliche Normalisierung von Diversität und die Durchsetzung von Egalität.
- Dazu braucht die postmigrantische Gesellschaft ein resilientes Narrativ anstelle von Krisenszenarien.

Wie die Zukunft der postmigrantischen Gesellschaft aussieht, kann niemand wissen. Sicher ist aber, die Diversifizierung der Diversität wird weiter fortschreiten. Und sicher ist auch, diese Zukunft ist gestaltbar.

Die letzten Sätze dieser Studie sollen noch einmal einem Interviewten gehören, Florean, der sich zur Zukunft äußert:

»Die Zukunft gibt viele Möglichkeiten. Und da gibt es die wichtige Sache, das ist Demokratie. Und die Grenze ist nur der Himmel.«⁷

7 Interview mit Florean, S. 8, Z. 278-279.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Flohmarkt, Brüssel;	
Abbildung 2: Kinderschminken, Brüssel	21
Abbildung 3: Deutsches Speisenangebot mit exotischem Flair	35
Abbildung 4: Victor Boin Schwimmbad, Brüssel;	
Abbildung 5: Restaurant, Brüssel	43
Abbildung 6: Nähstube, Ruhrgebiet	47
Abbildung 7: Gabenzaun mit Körben zum Verschenken von Lebensmitteln, Ruhrgebiet	52
Abbildung 8: Schaufenster, Ruhrgebiet	67
Abbildung 9: Straßenbild, Ruhrgebiet	75
Abbildung 10: Straßenbild, Brüssel	80
Abbildung 11 und 12: Kommunalwahl 2018, Brüssel	83
Tabelle 1: Themenkomplexe, Haupt- und Unterfragen	102
Tabelle 2: Forschungskorpus	107
Tabelle 3: Informationen über Inci	117
Tabelle 4: Informationen über Sirada	151
Tabelle 5: Informationen über Volodymyr	174
Tabelle 6: Informationen über Florean	197
Tabelle 7: Informationen über Aristide	222
Tabelle 8: Informationen über Moufid	240
Tabelle 9: Informationen über Dilara	259
Tabelle 10: Dilaras Aussagen mit Bezug zum Thema der Integration	279
Tabelle 11: Informationen über Pierre	281
Abbildung 13: Piet Rabau, Brüssel	368
Abbildung 14: Piet Rabau vor der Kirche Jesus-Arbeider, Brüssel	369
Abbildung 15: Mit Piet Rabau auf dem Vorstse Steenweg, Brüssel;	
Abbildung 16: Kirche Jesus Travailleur/Jezus Arbeider, Brüssel	372
Abbildung 17: Industriekultur im Ruhrgebiet, Stickbild »Drehbank« (Kissen 90 x 90 cm) von Stickkünstlerin Birgit Hübner	379
Abbildung 18: Alltag im Ruhrgebiet	383
Abbildung 19: Graffiti, Ruhrgebiet	386

Literaturverzeichnis

- ABEND, PABLO (2013): Geobrowsing: Google Earth & Co. – Nutzungspraktiken einer digitalen Erde. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425138>
- ALBROW, MARTIN (1997): Travelling beyond local Cultures: Socioscapes in a Global City. In: EADE, JOHN (Hg.): Living the Global City: Globalization as a local process. London/New York: Routledge. S. 37-55.
- ALLEMANN-GHIONDA, CRISTINA (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.
- ALLEMANN-GHIONDA, CRISTINA (2008): Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In: dies./PFEIFFER, SASKIA (Hg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit – Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Leipzig: Frank & Timme. S. 23-44.
- ALLEMANN-GHIONDA, CRISTINA (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh. DOI: <https://doi.org/10.30965/9783657773084>
- ALLMENDINGER, JUTTA (2017): Das Land, in dem wir leben wollen. Wie die Deutschen sich ihre Zukunft vorstellen. München: Pantheon.
- AMIR-MOAZAMI, SCHIRIN (Hg.) (2018): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839436752>
- AMIR-MOAZAMI, SCHIRIN (2018a): Epistemologien der »muslimischen Frage« in Europa. In: dies. (Hg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript. S. 91-123. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839436752-005>
- APPIAH, KWAME ANTHONY (2019): The Lies That Bind: Rethinking Identity. Creed, Country, Colour, Class, Culture. London: Profile Books.
- ASLAN, EDNAN/KOLB, JONAS/YILDIZ, EROL (2017): Muslimische Diversität: Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17554-2>

- AUMÜLLER, JUTTA (2009): Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839412367>
- AYDEMİR, FATMA/YAGHOOBIFARAH, HENGAMEH (Hg.) (2019): Eure Heimat ist unser Albtraum. Berlin: Ullstein Buchverlag (5. Aufl.).
- AYGÜN-SAGDIC, GÜLDEN/BAJENARU, OANA/MELTER, CLAUS (2015): Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: THOMA, NADJA/KNAPPIK, MAGDALENA (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 109-130. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839427071-005>
- BAROS, WASSILIOS (2010): Innovative methodische Zugänge für qualitative Forschung im interkulturellen Kontext. In: HAGEDORN JÖRG/SCHURT, VERENA/STEBER, CORINNA/WABURG, WIEBKE (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 375-402. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92108-2_19
- BAROS, WASSILIOS/OTTO, HANS-UWE (2010): Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgaben interkultureller Bildung. In: BAROS, WASSILIOS/HAMBURGER, FRANZ/MECHERIL, PAUL (Hg.): Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Berlin: Irena Regener. S. 250-267.
- BAROS, WASSILIOS/SAILER, MAXIMILIAN/MULLIEZ, GWENNAËLLE (2020): Subjektive Positionierungen von Rezipient*innen zur medialen Berichterstattung über Asylpolitik. In: *conflict & communication Online*, Vol. 19, No. 1+2, 2020. www.cco.regener-online.de/2020/pdf/baros-et-al2020.pdf
- BAUER, THOMAS (2018): Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Ditzingen: Reclam.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2008): Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. Hamburg: Hamburger Edition.
- BECK, ULRICH (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BECK-GERNSHEIM, ELISABETH (2007): Wir und die Anderen. Kopftuch, Zwangsheirat und andere Missverständnisse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (erweiterte Neuauflage; 1. Aufl.).
- BINNENLANDSE ZAKEN (2011): Wet tot instelling van een verbod op het dragen van kleding die het gezicht volledig dan wel grotendeels verbergt. www.ejustice.just.fgov.be/eli/wet/2011/06/01/2011000424/justel
- BOURDIEU, PIERRE (2010): Verstehen. In: ders. et al.: Das Elend der Welt. Gekürzte Studienausgabe. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH (2. Aufl.). S. 393-426.
- BUKOW, WOLF-DIETRICH (2008): Plädoyer für eine Neubestimmung von kulturellen Diskursen innerhalb der postmodernen Entwicklung. In: NEUBERT, STEFAN/ROTH, HANS-JOACHIM/YILDIZ, EROL (Hg.): Multikulturalität in der Diskus-

- sion: Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.). S. 123-147. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90758-1_5
- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN, FÜR BAU UND HEIMAT (2019): Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung zur Sprachförderung und Integration. Frankfurt a.M.: Zarbock. https://www.bmbf.de/files/P123772_Zarbock_Bundesregierung_Sprachf%C3%B6rderung_barrierefrei_UA_FINAL.pdf
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (2004): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz). www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/index.html#BJNR195010004BJNE004607116
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (2004): Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV). <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/>
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2017): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE – April 2017. Nürnberg. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.) (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf
- COSTARD, ASTRID/FRENZEL, SEVERIN (2014): Modul 2 »Begleitung und Analyse von ZWAR Gruppengründungen in Gelsenkirchen unter der Perspektive von Bildungsinteressen älterer Menschen«. In: COSTARD, ASTRID/FRIEBE, JENS/HÜLSMANN, KATRIN (u.a.) (Hg.): Zur Passung von Bildungsinteressen älterer Menschen und Bildungsangeboten in NRW. Ergebnisse und Perspektiven aus den wissenschaftlichen Modulen der Arbeitsgruppe Lernregion und Lebensqualität der »Generation Plus«. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE). S. 63-133. www.die-bonn.de/doks/2014-aelterer-mensch-01.pdf
- DAWOU, SABRINE (2014): *Gezinsshereniging in België: kan men het bos nog door de bomen zien?* In: T.vreemd. 2014, Nr. 3. S. 286-320.
- DE WITTE, JOZEF (2012): *Enerzijds, Anderzijds. Over omgaan met Discriminatie, Diversiteit en Migratie.* Leuven: LannooCampus.
- DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (2007): Der Nationale Integrationsplan: Neue Wege – Neue Chancen. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1>

- EDELMANN, DORIS (2008): Lehrer/innenbildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität – Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, damit sie in mehrsprachigen Klassen effektiv unterrichten können? In: ALLEMANN-GHIONDA, CRISTINA/PFEIFFER, SASKIA (Hg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit – Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Leipzig: Frank & Timme. S. 129-138.
- ELCHARDUS, MARK (2002): De dramademocratie. Tiel: Lannoo.
- EL-MAFALAANI, ALADIN (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- ERHARD, FRANZ/SAMMET, KORNELIA (2018): Methodologische Grundlagen und praktische Verfahren der Sequenzanalyse. Eine didaktische Einführung. In: dies. (Hg.): Sequenzanalyse praktisch. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 15-72.
- ESSER, HARTMUT (2010): Integration und »Multikulturalität«. In: LUFT, STEFAN/SCHIMANY, PETER (Hg.): Integration von Zuwanderern. Erfahrungen, Konzepte, Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 277-298. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414385.277>
- EUROPEAN COURT OF AUDITORS (2016): Misused English words and expressions in EU publications. https://www.eca.europa.eu/Other%20publications/EN_TERMINOLOGY_PUBLICATION/EN_TERMINOLOGY_PUBLICATION.pdf
- FENNELL, GRAHAM (1997): Local Lives – Distant Ties: Researching community under globalized conditions. In: EADE, JOHN (Hg.): Living the Global City: Globalization as a local process. Routledge: London and New York. S. 90-109.
- FOROUTAN, NAIKA (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839442630>
- GEISSEL, BRIGITTE/KERN, KRISTINE/KLEIN, ANSGAR/BERGER, MARIA (2004): Einleitung: Integration, Zivilgesellschaft und Sozialkapital. In: dies. (Hg.): Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-15. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-80963-6_1
- GELDOF, DIRK (2019): Superdiversiteit: Hoe migratie onze samenleving verandert. Leuven/Den Haag: Acco (2. Aufl.).
- GIDDENS, ANTHONY (2001): Entfesselte Welt: Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GLAESSNER, GERT-JOACHIM (1999): Demokratie und Politik in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-86660-8>

- GOMOLLA, MECHTILD/RADTKE, FRANK-OLAF (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.).
- GOTTSCHALL, KARIN/VOSS, G. GÜNTER (2003): Entgrenzung von Arbeit und Leben – Zur Einleitung. In: dies. (Hg.): Entgrenzung von Arbeit und Leben: zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München/Mering: Rainer Hampp Verlag. S. 11-33.
- GROEBNER, VALENTIN (2004): Der Schein der Person. Steckbrief, Ausweis und Kontrolle im Europa des Mittelalters. München: C. H. Beck.
- HAFEZ, KAI (22.10.2014): »Islamfeindlichkeit in den Medien: Alter Rassismus im neuen Gewand?« https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/philfak/kommunikationswissenschaft/files_publicationen/hafez/Rede_Verfassungsschutz.pdf
- HAHN, HANS PETER (2013): Ethnologie: Eine Einführung. Berlin: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- HAN, PETRUS (2006): Theorien zur internationalen Migration. Ausgewählte interdisziplinäre Migrationstheorien und deren zentralen Aussagen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- HEINEMANN, ALISHA M. B. (2015): Lebenslanges Lernen nur für »Native« Speaker!? In: THOMA, NADJA/KNAPPIK, MAGDALENA (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 131-148. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839427071-006>
- HELFFERICH, CORNELIA (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.).
- HORMEL, ULRIKE/SCHERR, ALBERT (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80633-8>
- IMBUSCH, PETER/RUCHT, DIETER (2005): Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In: HEITMEYER, WILHELM/IMBUSCH, PETER (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13-71. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_1
- JANSSENS, RUDI (2008): »Taalgebruik in Brussel en de plaats van het Nederlands«, Brussels Studies [En ligne], Collection générale, n° 13, mis en ligne le 07 janvier 2008, consulté le 14 avril 2020. <http://journals.openedition.org/brussels/515>. DOI: <https://doi.org/10.4000/brussels.515>
- JÄGER, MARGARETE/JÄGER, SIEGFRIED (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- JÜRGENS, KERSTIN (2003): Zeithandeln – eine neue Kategorie der Arbeitssoziologie. In: GOTTSCHALL, KARIN/VOSS, G. GÜNTER (Hg.): Entgrenzung von Arbeit und

- Leben: zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München/Mering: Rainer Hampp Verlag. S. 37-58.
- JURCZYK, KARIN/RERRICH, MARIA S. (1993): Einführung: Alltägliche Lebensführung: der Ort, wo »alles zusammenkommt«. In: dies. (Hg.): Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung. Freiburg i.B.: Lambertus Verlag. S. 11-45.
- KADE, JOCHEN (2001): Risikogesellschaft und riskante Biographien. Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft. In: WITTPOTH, JÜRGEN (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: Bertelsmann. S. 9-38.
- KELLER, REINER (2007): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Aufl.).
- KORTEWEG, ANNA C./YURDAKUL, GÖKÇE (2016): Kopftuchdebatten in Europa. Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839432716>
- KÖTTER, MATTHIAS (2010): Integration durch Recht? Probleme rechtlicher Steuerung infolge kultureller und sozialer Pluralität. In: LUFT, STEFAN/SCHIMANY, PETER (Hg.): Integration von Zuwanderern. Erfahrungen, Konzepte, Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 123-156. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414385.123>
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN (2002): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich (3. durchgesehene Aufl.).
- LE MATIN D'ALGÉRIE (13.08.2016): France: l'interdiction du port du burkini validée par la justice. www.lematin.dz.net/news/21529-france-linterdiction-du-port-du-burkini-validee-par-la-justice.html
- LE SERVICE PUBLIC DE LA DIFFUSION DU DROIT (2010): LOI n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2010/10/11/JUSX1011390L/jo/texte>
- LIEBAU, ECKART (2009): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA/RIEGER-LADICH, MARKUS/WIGGER, LOTHAR (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.). S. 41-58. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_3
- LINKE, ANGELIKA/NUSSBAUMER, MARKUS/PORTMANN, PAUL R. (Hg.) (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (5., erweiterte Auflage). DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110914825>
- LUFT, STEFAN/SCHIMANY, PETER (2010): Gesellschaft und Integration. Einführung in die Thematik des Bandes. In: dies. (Hg.): Integration von Zuwanderern. Erfahrungen, Konzepte, Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 9-48. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414385.9>

- MARTINIELLO, MARCO/PERRIN, NATHALIE (2013): Immigratie en differentiatie van de Belgische samenleving. In: VON BUSEKIST, ASTRID (Hg.): *België Begrijpen. Verleden, heden en toekomst van een land op de tweesprong*. Antwerpen: De Bezige Bij. S. 85-96.
- MEISTER, MARTINA (24.08.2016): Polizisten am Strand: Nizza-Foto befeuert die Burkini-Hysterie in Frankreich. <https://www.welt.de/politik/ausland/article157849685/Nizza-Foto-befeuert-die-Burkini-Hysterie-in-Frankreich.html>
- MIETZEL, GERD (2003): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe (7. korr. Aufl.).
- MORRISON, TONI (2018): *Die Herkunft der anderen. Über Rasse, Rassismus und Literatur*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- MÜNZ, RAINER (2002): *Ethnos or Demos? Migration and Citizenship in Germany*. In: LEVY, DANIEL/WEISS, YFAAT (Hg.): *Challenging Ethnic Citizenship: German and Israeli Perspectives on Immigration*. New York/Oxford: Berghahn Books. S. 15-35.
- NIEDRIG, HEIKE (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und »Deutsch als Zweitsprache«. In: THOMA, NADJA/KNAPPIK, MAGDALENA (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisier-tes Verhältnis*. Bielefeld: transcript. S. 69-86. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839427071-003>
- NIEKE, WOLFGANG (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Aufl.).
- OHNE VERFASSER_IN. (26.08.2016): »Aheda Zanetti: Das sagt die Burkini-Erfinderin zu der Debatte.« https://www.focus.de/politik/ausland/unstrittener-ganzkoerper-badeanzug-erfinderin-burkini-hat-das-leben-von-musliminnen-verbessert_id_5863351.html
- PIEPER, MARIANNE (2006): Diskursanalysen – Kritische Analytik der Gegenwart und wissenspolitische Deutungsmuster. In: KERCHNER, BRIGITTE/SCHNEIDER, SILKE (Hg.): *Foucault: Diskursanalyse der Politik: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 269-286. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90475-7_13
- PONGS, ARMIN (1999): *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich*. Band 1. München: Dilemma Verlag.
- PORTES, ALEJANDRO/RUMBAUT, RUBÉN (2006): *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press (3. Aufl.). DOI: <https://doi.org/10.1525/9780520940482>
- PRIES, LUDGER (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- PÜTZ, ROBERT (2009): Perspektiven der »Transkulturalität als Praxis« – Unternehmer türkischer Herkunft in Berlin. In: YILDIZ, EROL/MATTAUSCH, BIRGIT (Hg.): *Urban Recycling: Migration als Grossstadt-Ressource*. Gütersloh/Berlin: Bauverlag. S. 63-79.

- ÖZTÜRK, HALIT (2007): Wege zur Integration: Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839406694>
- RANAN, DAVID (2018): Muslimischer Antisemitismus: Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Frieden in Deutschland? Bonn: Dietz.
- RAUER, VALENTIN (2004): Ethnische Vereine in der Selbst- und Fremdbewertung: Plädoyer für einen relationalen Sozialkapital-Ansatz. In: GEISSEL, BRIGITTE/KERN, KRISTINE/KLEIN, ANSGAR/BERGER, MARIA (Hg.): Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 211-229. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-80963-6_14
- REISSLANDT, CAROLIN (2006): Fit für die Globalisierung? Die deutsche Migrations- und Integrationspolitik nach den rot-grünen Reformen. In: BUTTERWEGGE, CHRISTOPH/HENTGES, GUDRUN (Hg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. Wiesbaden: VS Verlage für Sozialwissenschaften (3. Aufl.). S. 135-161. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90349-1_8
- REUTER, GERD (2009): Rechtspopulismus in Belgien und den Niederlanden. Unterschiede im niederländischsprachigen Raum. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92104-4>
- REUTER, JULIA (2002): Ordnungen des Anderen: Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839400845>
- ROTH, HANS-JOACHIM (2007): Multilingualität und Monolingualität. In: BUKOW, WOLF-DIETRICH/NIKODEM, CLAUDIA/SCHULZE, ERIKA/YILDIZ, EROL (Hg.): Was heisst hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 159-173. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90743-7_11
- RUSHDIE, SALMAN (1992): Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981-1991. London: Granta Books.
- ŞAHIN, REYHAN (2014): Die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs. Eine kleidungssemiotische Untersuchung Kopftuch tragender Musliminnen in der Bundesrepublik Deutschland. Münster: Lit Verlag.
- SCHÄFFTER, ORTFRIED (2001): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: WITTPOTH, JÜRGEN (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: Bertelsmann. S. 39-68.
- SCHPELERN JOHANSEN, BRIGITTE/SPIELHAUS RIEM (2018): Die Vermessung der Muslime. In: AMIR-MOAZAMI, SCHIRIN (Hg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript. S. 125-158. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839436752-006>

- SCHIFFAUER, WERNER (2008): Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld: transcript. 2., unveränderte Auflage 2011. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839406434>
- SCHUBERT, HERBERT (2007): Zur Differenz kultureller Regelsysteme im urbanen Sozialraum. In: BUKOW, WOLF-DIETRICH/NIKODEM, CLAUDIA/SCHULZE, ERIKA/YILDIZ, EROL: Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 143-155. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90743-7_10
- SCHWARZ, TOBIAS (2010): Bedrohung, Gastrecht, Integrationspflicht: Differenzkonstruktionen im deutschen Ausweisungsdiskurs. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414392>
- SEN, AMARTYA (2010): Die Identitätsfalle: Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- ŞEN, FARUK (1998): Der Islam in Europa. In: BURGMEYER, CHRISTOPH/SCHULZE, REINHARD: Der Islam: Eine Einführung durch Experten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Erste Auflage).
- SIEBERT, HORST (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.: VAS.
- SIJSES, BAUKJE (2003): Het importhuwelijk: dilemma's en oplossingen. Utrecht: Forum.
- SOEFFNER, HANS-GEORG (1989): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung: Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- SPRINGSITS, BIRGIT (2015): »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: THOMA, NADJA/KNAPPIK, MAGDALENA (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript. S. 89-108. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839427071-004>
- STEYERL, HITO (2008): Die Gegenwart der Subalternen. In: SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien/Berlin: Turia + Kant (Nachdruck 2020).
- STORCH, GÜNTHER (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Paderborn: Wilhelm Fink.
- TENBRUCK, FRIEDRICH H. (1990): Repräsentative Kultur. In: HAFERKAMP, HANS (Hg.): Sozialstruktur und Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 20-53.
- TERKESSIDIS, MARK (2017): Nach der Flucht: Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft. Stuttgart: Reclam.
- TERKESSIDIS, MARK (2018): Interkultur. Berlin: Suhrkamp (7. Aufl.).
- TURKLE, SHERRY (1998): Leben im Netz: Identität in Zeiten des Internet. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- TUDOR, ALYOSXA (2014): from [al'manja] with love: Trans_feministische Positionierungen zu Rassismus und Migratismus. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- TZERMIAS, NIKOS (26.08.2016): Staatsrat annulliert Burkini-Verbot. <https://www.nzz.ch/international/europa/entscheid-des-verwaltungsgerichts-frankreich-hebt-burkini-verbot-auf-ld.113236?reduced=true>
- VALE, LAWRENCE J./CAMPANELLA, THOMAS J. (2005): The Resilient City. How Modern Cities Recover From Disaster. New York: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780195175844.001.0001>
- VANDECANDELAERE, HANS (2013): In Brussel. Een reis door de wereld. Antwerpen: Epo (3. Aufl.).
- VON BUSEKIST, ASTRID (2013): De prijs van het multiculturalisme. In: dies. (Hg.): België Begrijpen. Verleden, heden en toekomst van een land op de tweesprong. Antwerpen: De Bezige Bij. S. 27-29.
- WERNET, ANDREAS (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.). DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90033-9>
- WIGGER, LOTHAR (2009): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA/RIEGER-LADICH, MARKUS/WIGGER, LOTHAR (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.). S. 101-118. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_6
- WITTPOTH, JÜRGEN (2001): Zeitdiagnose: nur im Plural. In: ders. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: Bertelsmann. S. 155-178.
- YILDIZ, EROL (1999): Fremdheit und Integration. Bergisch Gladbach: BLT.
- YILDIZ, EROL (2006): Multikulturalität und Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. In: BUTTERWEGGE, CHRISTOPH/HENTGES, GUDRUN (Hg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Aufl.). S. 259-276. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90349-1_13
- YILDIZ, EROL/MATTAUSCH, BIRGIT (Hg.) (2009): Urban Recycling: Migration als Großstadt-Ressource. Gütersloh/Berlin: Bauverlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783034609579>
- YILDIZ, EROL (2009a): »Als Deutscher ist man hier ja schon integriert.« Alltagspraxis in einem Kölner Quartier. In: YILDIZ, EROL/MATTAUSCH, BIRGIT (Hg.): Urban Recycling: Migration als Großstadt-Ressource. Gütersloh/Berlin: Bauverlag. S. 100-118. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783034609579.100>
- YILDIZ, EROL (2013): Die weltoffene Stadt. Wie Migration Globalisierung zum urbanen Alltag macht. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416747>

- YILDIZ, EROL (2014): Migrationsfamilien: Vom hegemonialen Diskurs zur (transnationalen) Alltagspraxis. In: GEISEN, THOMAS/STUDER, TOBIAS/YILDIZ, EROL (Hg.): Migration, Familie und Gesellschaft: Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik. Wiesbaden: Springer. S. 59-71. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94126-4_4
- YILDIZ, EROL (2015): Postmigrantische Perspektiven: Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit. In: ders./HILL, MARC (Hg.): Nach der Migration: Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript. S. 19-36. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425046.19>
- YILDIZ, EROL (2017): Postmigrantische Perspektiven auf Migration, Stadt und Urbanität. In: GEISEN, THOMAS; RIEGEL, CHRISTINE; YILDIZ, EROL (Hg.): Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten. Wiesbaden: Springer. S. 19-33. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_2
- YILDIZ, EROL/HILL, MARC (Hg.) (2018): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839439166>
- YILDIZ, EROL (2018a): Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen. In: ders./HILL, MARC (Hg.): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen. Bielefeld: transcript. S. 43-62. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839439166-006>
- YILDIZ, EROL/HILL, MARC (2015): Einleitung. In: dies. (Hg.): Nach der Migration: Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript. S. 9-16. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425046.intro>
- YILDIZ, MIRIAM/PREISSING, SONJA (2017): »Ghetto im Kopf?« Verortungspraxen Jugendlicher in marginalisierten Stadtteilen. In: GEISEN, THOMAS/RIEGEL, CHRISTINE/YILDIZ, EROL (Hg.): Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten. Wiesbaden: Springer. S. 157-173. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_9
- ZANETTI, AHEDA (24.08.2016): »I created the burkini to give women freedom, not to take it away.« <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/aug/24/i-created-the-burkini-to-give-women-freedom-not-to-take-it-away>
- ZACHARY, G. PASCAL (2000): Die neuen Weltbürger: Einwanderungsgesellschaften gehört die Zukunft. München: Econ.
- ZEIHER, HELGA (2017): Zeit und alltägliche Lebensführung: Ein Prozessmodell zur Erforschung der Handlungsgenese. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- ZHAO, TINGYANG (2020): Alles unter dem Himmel: Vergangenheit und Zukunft der Weltordnung. Berlin: Suhrkamp.

Internetquellen (alphabetisch)

<http://ec2-18-197-1-103.eu-central-1.compute.amazonaws.com/sites/default/files/downloads/actieplan%20interculturaliseren.pdf> *abgerufen am 15.05.2020.*

<http://oet.bamf.de/pls/oetut/f?p=534:1:0> *abgerufen am 29.04.2020.*

<https://adoc.pub/vlaamse-wooncode-geconsolideerde-versie-oktober-2009.html> *abgerufen am 18.05.2018.*

<https://bon.be/nl> *abgerufen am 26.09.2018.*

<https://bon.be/nl/jij-en-bon/het-traject-bestaat-uit> *abgerufen am 12.04.2020.*

<https://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1023121.html> *abgerufen am 25.09.2018.*

<https://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1023121.html#H1061526> *abgerufen am 25.09.2018.*

<https://openjur.de/u/623370.html> *abgerufen am 30.05.2020.*

<https://taalunie.org/> *abgerufen am 02.04.2020.*

https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?cms_docId=41113 *abgerufen am 17.05.2020.*

<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationkurse/Organisatorisches/Kinderbetreuung/kinderbetreuung.html?nn=282656> *abgerufen am 10.05.2020.*

<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationkurse/Abschlusspruefung/abschlusspruefung-node.html> *abgerufen am 29.04.2020.*

https://www.bmbf.de/files/P123772_Zarbock_Bundesregierung_Sprachf%C3%BCrderung_barrierefrei_UA_FINAL.pdf *abgerufen am 18.11.2020.*

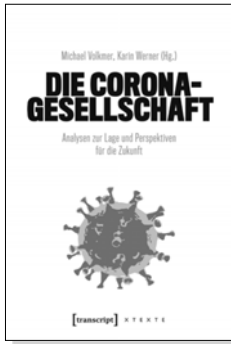
<https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1> *abgerufen am 18.11.2020.*

https://www.eca.europa.eu/Other%20publications/EN_TERMINOLOGY_PUBLICATION/EN_TERMINOLOGY_PUBLICATION.pdf *abgerufen am 24.04.2020.*

https://www.focus.de/politik/ausland/umstrittener-ganzkoerper-badeanzug-erfienderin-burkini-hat-das-leben-von-musliminnen-verbessert_id_5863351.html *abgerufen am 20.01.2018.*

- [https://www.gesetze-im-internet.de/bvfg/abgerufen am 18.09.2018.](https://www.gesetze-im-internet.de/bvfg/abgerufen%20am%2018.09.2018)
- https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_116.html abgerufen am 29.01.2018.
- <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/> abgerufen am 17.09.2018.
- <https://www.gesetze-im-internet.de/stag/BJNR005830913.html> abgerufen am 28.09.2018.
- <https://www.henleypassportindex.com/passport> abgerufen am 18.05.2020.
- <http://journals.openedition.org/brussels/515>; DOI: <https://doi.org/10.4000/brussels.515> abgerufen am 12.05.2020.
- <https://www.integratie-inburgering.be/maatschappelijke-ori%C3%ABntatie-mo> abgerufen am 11.04.2020.
- <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2010/10/11/JUSX1011390L/jo/texte> abgerufen am 19.01.2018.
- <https://www.metrotime.be/> abgerufen am 19.06.2020.
- <https://www.nzz.ch/international/europa/entscheid-des-verwaltungsgerichts-frankreich-hebt-burkini-verbot-auf-ld.113236?reduced=true> abgerufen am 23.01.2019.
- <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/aug/24/i-created-the-burkini-to-give-women-freedom-not-to-take-it-away> abgerufen am 21.01.2018.
- https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/philmak/kommunikationswissenschaft/files_publicationen/hafez/Rede_Verfassungsschutz.pdf abgerufen am 11.03.2018.
- <https://www.ulb.be/> abgerufen am 21.05.2020.
- <https://www.vdab.be/> abgerufen am 12.04.2020.
- <https://www.vub.be/> abgerufen am 21.05.2020.
- <https://www.welt.de/politik/ausland/article157849685/Nizza-Foto-befeuert-die-Burkini-Hysterie-in-Frankreich.html> abgerufen am 18.01.2018.
- www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile abgerufen am 20.01.2018.
- www.cco.regener-online.de/2020/pdf/baros-et-al2020.pdf abgerufen am 26.09.2020.
- www.die-bonn.de/doks/2014-aelterer-mensch-01.pdf abgerufen am 10.05.2018.
- www.ejustice.just.fgov.be/eli/wet/2011/06/01/2011000424/justel abgerufen am 19.01.2018.
- www.ejustice.just.fgov.be/eli/ordonnantie/2017/05/11/2017020366/justel abgerufen am 25.09.2018.
- www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/index.html#BJNR195010004BJNE004607116 abgerufen am 18.09.2018.
- www.suffrage-universel.be/be/0106.htm abgerufen am 18.06.2020.

Soziologie



Michael Volkmer, Karin Werner (Hg.)

Die Corona-Gesellschaft

Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft

Juli 2020, 432 S., kart., 2 SW-Abbildungen

24,50 € (DE), 978-3-8376-5432-5

E-Book:

PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5432-9

EPUB: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5432-5



Naika Foroutan

Die postmigrantische Gesellschaft

Ein Versprechen der pluralen Demokratie

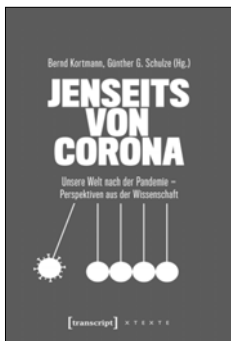
2019, 280 S., kart., 18 SW-Abbildungen

19,99 € (DE), 978-3-8376-4263-6

E-Book:

PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4263-0

EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4263-6



Bernd Kortmann, Günther G. Schulze (Hg.)

Jenseits von Corona

Unsere Welt nach der Pandemie –
Perspektiven aus der Wissenschaft

September 2020, 320 S., 1 SW-Abbildung

22,50 € (DE), 978-3-8376-5517-9

E-Book:

PDF: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5517-3

EPUB: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5517-9

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Soziologie



Detlef Pollack

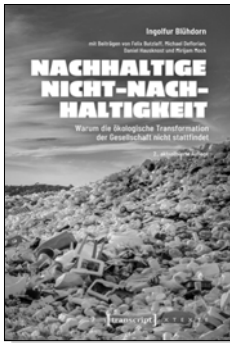
Das unzufriedene Volk
Protest und Ressentiment in Ostdeutschland
von der friedlichen Revolution bis heute

September 2020, 232 S., 6 SW-Abbildungen
20,00 € (DE), 978-3-8376-5238-3

E-Book:

PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5238-7

EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5238-3



Ingolfur Blühdorn,
Felix Butzlaff,
Michael Deflorian, Daniel Hausknost,
Mirijam Mock
Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit
Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft
nicht stattfindet

Juni 2020, 350 S., kart.

20,00 € (DE), 978-3-8376-5442-4

E-Book:

PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5442-8



Juliane Karakayali, Bernd Kasperek (Hg.)

movements.
**Journal for Critical Migration
and Border Regime Studies**
Jg. 4, Heft 2/2018

2019, 246 S., kart.

24,99 € (DE), 978-3-8376-4474-6

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**